

Technická univerzita v Liberci
FAKULTA PEDAGOGICKÁ

Katedra: pedagogiky a psychologie
Studijní program: 2. stupeň
Kombinace: anglický jazyk – občanská výchova

Zdravý životní styl ve školách
Souvislost pedagogické komunikace s pocitem subjektivní pohody žáka

Healthy lifestyle at schools
The link between pedagogical communication and pupil's wellbeing

Diplomová práce: 06–FP–KPP – 010

Autor:

Podpis:

Jana Kučerová

Adresa:

Na pískovně 664

460 14, Liberec 14

Vedoucí práce: PhDr. Jitka Josífková

Konzultant: PhDr. Magda Nišpanská

Počet:

stran	slov	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
95	23 581	0	6	32	4

V Liberci dne 12.12. 2007

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

V Liberci dne: 14. 12. 2007

Jana Kučerová

Poděkování

Děkuji všem, kteří mi pomohli k dokončení diplomové práce. Poděkování náleží především vedoucí mé práce PhDr. Jitce Josífkové, které děkuji za odborné vedení, konzultace, cenné rady a připomínky při tvorbě této práce.

Dále děkuji PhDr. Magdě Nišpenské za cenné informace a konzultace při statistickém zpracování výzkumu.

S díky se také obracím na ředitele Základní školy Lesní Mgr. Jiřího Dvořáka a na paní ředitelku Základní školy Jabloňová Mgr. Alenu Hakelovou, kteří mi umožnili pořídit materiály pro výzkumnou část mé diplomové práce.

Tímto bych ráda věnovala poděkování i svým rodičům za trpělivost a podporu při studiu.

ZDRAVÝ ŽIVOTNÍ STYL VE ŠKOLÁCH – SOUVISLOST PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACE S POCITEM SUBJEKTIVNÍ POHODY ŽÁKA

Kučerová Jana
PhDr.

DP – 2008

Vedoucí DP: Josífková Jitka,

Resume

Diplomová práce se zabývá souvislostí pedagogické komunikace s pocitem subjektivní pohody žáka, který jsme označili jako indikátor zdraví.

Teoretická část práce se zabývá objasněním pojmů pedagogická komunikace, formy komunikace – verbální, neverbální a konativní, pohoda prostředí, zdravé učení, otevřené partnerství. Kromě základního vysvětlení pojmů je uvedena i souvislost celkového pojetí komunikace ve škole se zdravím žáka.

Práce vychází z předpokladu, že pedagogická komunikace je prostředkem uplatňování všech základních pilířů projektu Zdravá škola, a může mít vliv na zdraví žáka.

Praktická část výzkumu se zabývá vyhodnocením dotazníku „Komunikace ve škole a ve třídě“, na který odpověděli žáci 9. tříd dvou základních škol. Na jedné škole je realizován projekt Zdravá škola, na druhé není.

Výsledky dotazníku byly zpracovány kvantitativní a kvalitativní metodou pedagogického výzkumu. Výzkum potvrdil souvislost mezi pedagogickou komunikací a pocitem subjektivní pohody žáka.

První dvě hypotézy nebyly potvrzeny, škola kde je realizován projekt Zdravá škola, nedosáhla vyššího průměru v námi určeném nejdůležitějším faktoru (pocit subjektivní pohody - wellbeing). Škola rovněž dosáhla nižšího hodnocení faktoru, u kterého byla statisticky určena nejvyšší souvislost s faktorem wellbeing.

Výzkum nepotvrdil ani třetí hypotézu. Škola, kde je realizován projekt Zdravá škola, sice celkově získala vyšších průměrných hodnot ve třech z pěti zkoumaných faktorů. Tyto rozdíly však nebyly prokázány jako statisticky významné.

Výsledky výzkumu, které potvrdily souvislost mezi pedagogickou komunikací a pocitem subjektivní pohody, mohou být příspěvkem pro práci učitele. V pedagogické praxi může učitel některé závěry využít k tomu, aby jeho komunikace příznivě působila na zdraví žáka při výuce.

Klíčová slova : pedagogická komunikace a její formy, zdraví, pocit subjektivní pohody, pohoda prostředí, zdravé učení, otevřené partnerství, motivující zpětná vazba, důvěra, podpora

Healthy lifestyle at schools – The link between communication and well-being

Summary

This Diploma Thesis deals with the link between pedagogical communication and the pupil's well-being, which was analysed as one of the indicators of health.

The Theoretical part clarifies the terms – pedagogical communication and its forms, peace of surroundings, healthy learning and open partnership. Except of the basic explanation of these terms, the link between the pedagogical communication and the pupil's health was declared.

The basic assumption of this diploma thesis is that the pedagogical communication is the means of the assertion of all pillars of the Healthy school project.

The practical part interprets the results of a questionnaire called "Communication at school and in the classroom", which was answered by the pupils of Years 9 of two basic schools. The basic school Lesní has implemented the project Healthy School into its curriculum. The basic school Jabloňová hasn't implemented this project.

The outcomes of questionnaires were processed by the quantitative and qualitative method of pedagogical research. This research clarified the link between communication and the pupil's well-being.

The first two hypotheses were not confirmed, the “Healthy school” did not achieved the higher mean in the most important factor well-being. Furthermore, this basic school (Lesní) did not achieved the higher mean in the factor which was statistically analysed as the one with the biggest link with the factor well-being.

The third hypothesis, comparing the mean of all factors achieved by both basic schools, also was not confirmed. The “Healthy school” achieved higher means in 3 out of 5 factors. These were: motivating feedback, healthy learning and cooperation. However, these differences in results were not proved as statistically important.

The outcomes of this research, which supported the theory of a link between pedagogical communication and the pupil’s well-being, could be beneficial for the teacher’s work in order to make the communication influence pupil’s health in a positive way.

Key words :

pedagogical communication and its forms, health, well-being, peace of surroundings, motivating feedback, healthy learning, trust, support, cooperation, open partnership

Gesunder Lebensstil in Schulen – Zusammenhang von Kommunikation mit subjektiven Gemütlichkeitsgefühl des Schülers.

Resüme

Die Diplomarbeit beschäftigt sich mit Zusammenhang von Kommunikation mit Gemütlichkeitsgefühl des Schülers, das als Gesundheitsindikator bezeichnet wird.

Die theoretische Teil der Arbeit befasst sich mit der Klärung der Begriffe pädagogische Kommunikation, Kommunikationsformen – verbal, nonverbal und konativ, Gemütlichkeit von Milieu, gesundes Lernen, offene Partnerschaft.

Ausser der elementaren Erklärung von Begriffen ist auch der Zusammenhang der gesamten Auffassung der Kommunikation in der Schule mit der Gesundheit des Schüllers.

Die Arbeit kommt von der Voraussetzung aus, dass die Kommunikation ein Mittel der Anwendung von allen Grundpfeilern des Projects Gesunde Schule ist.

Der praktische Teil beschäftigt sich mit der Auswertung des Fragebogens „Kommunikation in der Schule und in der Klasse“, den Schüller der 9. Klasse zweier Grundschullen beantworten haben.

In einer der Schule (Grundschule in der Lesni Strasse) wird das Projekt „Gesunde Schule“ realisiert, in der anderen (Grundschule in der Jablonova Strasse) dagegen nicht.

Die Forschung bestätigte den Zusammenhang zwischen Kommunikation und Gemütlichkeitsgefühl des Schüllers.

Die ersten zwei Hypothesen erwiesen sich nicht als wahr. „Gesunde Schule“ erreichte nicht einen höheren Durchschnitt in dem von uns bestimmen wichtigsten Faktor (subjektives Gemütlichkeitsgefühl des Schüllers – well-being). Diese Schule erreichte ebenfalls eine niedrigere Bewertung des Faktors Vertrauen und Unterstützung, bei dem der höchste Zusammenhang mit well-being statistisch bestimmt wurde.

Die dritte Hypothese, die die Höhe von einzelnen Faktoren in beiden Schulen vergleicht, hat sich bestätigt. Die „Gesunde Schule“ erreichte einen höheren Durchschnitt von 3 Faktoren – motivierende Rückverbindung, gesundes Lernen, Kooperation.

Die Resultate der Forschung, die den Zusammenhang zwischen Kommunikation und subjektiven Gemütlichkeitsgefühl des Schülers bestätigen, können ein Beitrag für die Arbeit des Lehrers sein.

In der pädagogischen Praxis kann der Lehrer einige Schlussfolgerungen dazu ausnützen, dass seine Kommunikation auf die Gesundheit des Schülers günstig auswirkt.

Schlüsselwörter:

pädagogische Kommunikation und ihre Formen, Gesundheit, subjektives Gemütlichkeitsgefühl, Gemütlichkeit von Milieu, motivierende Rückverbindung, gesundes Lernen, Vertrauen, Unterstützung, Kooperation, offene Partnerschaft

Obsah

Úvod.....	1
1 Pojem zdraví a jeho objasnění, význam holistického pojetí zdraví.....	3
1.1 Zdravý životní styl (healthy lifestyle).....	4
1.2 Vliv různých faktorů na pocit subjektivní pohody člověka, na jeho zdraví.....	5
1.3 Působení duševních vlivů na zdraví dítěte.....	9
2 Program podpory zdraví ve škole.....	10
2.1 Zásady podpory (stěžejní „pilíře“) zdraví ve škole.....	12
3 Pedagogická komunikace a její stránky z hlediska vlivu na zdraví (na subjektivní pocit pohody) žáka.....	15
3.1 Vymezení pojmu pedagogická komunikace.....	15
3.2 Verbální komunikace a její vliv na zdraví žáka.....	16
3.3 Nonverbální komunikace a její vliv na zdraví žáka.....	24
3.4 Stránka komunikace sdělování činy a její vliv na zdraví žáka.....	30
4 Význam vytváření pohody prostředí pro zdraví (pocit subjektivní pohody) žáků.....	35
4.1 Klima školní třídy.....	36
4.2 Komunikační prostředky ovlivňující klima školní třídy a zdraví žáků.....	37
4.3 Sociální dovednosti učitele pro adekvátní sociální interakci, která ovlivňuje zdraví žáka.....	38
4.4 Vliv sociálních vztahů ve třídě na zdraví (na pocit subjektivní pohody) žáka.....	40
4.5 Shrnutí, vliv pohody prostředí na zdraví (na pocit subjektivní pohody) žáka.....	41
5 Význam zdravého učení a jeho organizace pro rozvoj osobnosti žáka a jeho zdraví.....	43
5.1 Smysluplnost učení.....	44
5.2 Možnosti výběru, přiměřenost.....	45
5.3 Spoluúčast, spolupráce - organizační formy vyučování.....	46
5.3.1 Uplatnění komunikace při hromadném vyučování s cílem vytvoření podmínek pro spoluúčast žáka.....	47
5.3.2 Komunikační prostředky využívané při skupinovém a kooperativním vyučování.....	49
5.3.3 Způsoby komunikace při individualizovaném vyučování.....	50
5.4 Specifika komunikace při motivujícím hodnocení žáků.....	51
5.5 Shrnutí, vliv zdravého učení na zdraví (na pocit subjektivní pohody) žáka.....	54
6 Význam výchovného působení, které podporuje otevřené partnerství ve škole a ovlivňuje tak zdraví žáka.....	56
6.1 Sociální klima školy, sociální atmosféra školy.....	56
6.2 Styl práce učitele k ovlivnění klimatu ve škole.....	69
6.3 Shrnutí, vliv výchovného působení, které podporuje otevřené partnerství ve škole a ovlivňuje tak zdraví (pocit subjektivní pohody) žáka.....	60

7 Praktická část.....	62
7.1 Cíl výzkumu a hypotézy.....	62
7.2 Charakteristika vzorku.....	63
7.3 Realizace výzkumu a použité metody.....	64
7.4 Výsledky výzkumu.....	67
7.5 Ověření hypotéz.....	77
7.6 Diskuze.....	78
7.7 Závěr.....	79
Seznam literatury.....	80
Seznam příloh.....	83
PŘÍLOHY.....	84
Příloha č. 1.....	85
Příloha č. 2.....	87
Příloha č. 3.....	88
Příloha č. 4.....	90

Úvod

Téma své diplomové práce jsem si vybrala proto, že se domnívám, že základní škola v celém svém pojetí má podstatný vliv na rozvoj osobnosti jedince. Může jít o vliv žádoucích, kdy člověk získá postoje ke vzdělání a kultivuje svoje vztahy k lidem. Může se ale také stát, že vzniknou negativní postoje k samotnému učení, k jednotlivým předmětům, komplexy méněcennosti, nebo problematické mezilidské vztahy.

Duševní zdraví charakterizuje určitá schopnost žádoucích adaptace hlavně ve vztazích mezi lidmi a schopnost odolávat stresu. Jistá subjektivní spokojenost výrazně ovlivňuje tělesné zdraví (Křivohlavý, 2001, s. 27).

Cílem současné školy je, aby žák získal kompetence interpersonální, které těsně souvisí s kompetencemi znalostními, dovednostními a osobními. Sociální kompetence zakládají schopnosti rozvíjet a udržovat soukromé a sociální vztahy (Havlíková, 1998, s.20). V dostatečné míře se dají ve škole rozvíjet kompetence osobní, ve kterých převažují psychosociální aspekty dané osobnosti (ibid).

Pro příznivý vývoj osobnosti považují především funkční působení rodiny a harmonický vývoj dítěte v předškolním období, zralost dítěte pro školní docházku. Rodina, která akceptuje svoje dítě a poskytne mu bezpečí za každých okolností, je pro dítě nejdůležitější sociální skupinou. Na duševní i tělesné zdraví mají vliv i osobnostní faktory dítěte.

„V konkurenci mezi vrstevníky ve škole si dítě utváří obraz o sobě, porovnává se s ostatními, je hodnoceno učitelem a rodiči. Je pro něj důležité, zda si utvoří kladné sebehodnocení“ (Čáp, 1993, s.35). Psychologové považují období mladšího školního věku za relativně klidné. Období puberty přináší značnou psychickou labilitu, kritičnost, nekompromisní řešení, tím se objevuje více konfliktů s dospělými a posilování sebejistoty ve vrstevnické skupině (ibid, s.58).

Základní škola má v celém komplexu působení velmi náročnou práci, aby po celou dobu dokázala rozvíjet postupnou socializaci jedince.

Cílem diplomové práce je objasnit souvislost pedagogické komunikace s pocitem subjektivní pohody žáka. Výzkumná část je založena na předpokladu, že pedagogická komunikace je prostředkem uplatňování všech základních pilířů projektu Zdravá škola, a může tak souviset s pocitem subjektivní pohody žáka. Výsledek průzkumu má přinést porovnání dvou základních škol z hlediska souvislosti pedagogické komunikace s pocitem subjektivní pohody žáků. Na jedné základní škole je realizován projekt Zdravá škola, na druhé realizován není.

1 Pojem zdraví a jeho objasnění, význam holistického pojetí zdraví

Slovo zdraví každý z nás používá často. O zdraví se hovoří při různých příležitostech. Zdraví sice přisuzujeme největší váhu, ale v běžném životě někdy převažují problémy, které bereme jako velmi důležité a myslet na své zdraví zapomínáme. Většina lidí pochopí význam zdraví až v momentech, kdy je postihne zdravotní problém nebo vážná nemoc. Potom dokáže bez zbytečných frází vyjádřit pocit, že zdraví je to nejcennější, co v životě máme. Prevence a výchova ke zdraví je cesta, jak příznivě ovlivňovat zdraví. Stále více lidí si uvědomuje, že zdravý životní styl se může stát přirozenou součástí jeho života.

David Seedhouse (1995) (in Křivohlavý, 2001, s. 30) uvádí příklady různého pojetí zdraví dle zaměření lidí:

- *Lékař* – pojmem „zdraví“ rozumí nepřítomnost nemoci, choroby, či úrazu.
- *Sociolog* – rozumím pojmem „zdravý člověk“ člověka, který je schopen dobře fungovat ve všech jemu příslušných sociálních rolích.
- *Humanista* - slovy „zdravý člověk“ označuje člověka, který je schopen pozitivně se vyrovnávat s životními úkoly.
- *Idealista* – pod pojmem „zdravý člověk“ si představuje člověka, kterému je dobře – tělesně, duševně, duchovně i sociálně.

Zřejmě nejznámější definici zdraví vytvořila Světová zdravotnická organizace : „Zdraví je stav, kdy se člověk cítí naprosto dobře, a to jak fyzicky, tak i psychicky a sociálně, není to jen nepřítomnost nemoci a neduživosti (World Health Organization, 1947).“ V nedávné době bylo toto prohlášení upraveno, aby zahrnovalo schopnost člověka vést společensky a ekonomicky plodný život. (Křivohlavý, 2001, s. 27)

Definice WHO není bez kritiky, objevují se argumentace, že zdraví nemůže být definováno jako „stav“, ale musí být viděno jako proces nepřetržitého přizpůsobování měnícím se podmínkám a požadavkům života. V současné době

se preferuje vícerozměrná holistická koncepce (teorie paradigma) člověka jako bio-psycho-sociální jednoty.

Zdraví je označováno jako celostní a systémová záležitost. Je to jistý výsledek souladu působení organismu, osobnosti člověka a jeho životního prostředí (Kohoutek, 2007, s. 12).

Seedhouse (1995) se ve své publikaci pokusil o vlastní definici zdraví : „Zdraví je celkový (tělesný, psychický, sociální a duchovní) stav člověka, který mu umožňuje dosahovat optimální kvality života a není překážkou obdobnému snažení druhých lidí“ (Křivohlavý, 2001, s. 40).

Součástí odborné kvalifikace a kompetence učitele je výchova ke zdraví, ke zdravému způsobu života, tělesné, psychické a duchovní kultuře osobnosti. Výchova ke zdraví je obor, který využívá poznatky z řady vědních oborů. Mezi hlavní zásady výchovy ke zdraví patří promyšlenost a soustavnost. Má směřovat k vnitřní motivaci jedince, respektovat věk a vzdělání. Je cílena na jednotlivce, na určitou komunitu jako je problematika jednotlivých typů škol, na vybrané skupiny obyvatelstva, na celou populaci s využitím např. celostátních sdělovacích prostředků. (Havlíková, 1998, s. 20)

1.1 Zdravý životní styl (healthy lifestyle)

Pojem zdravý životní styl zahrnuje lidské činnosti, které jsou zaměřené na udržování optimálního stavu zdraví. Jde o snahu k dosažení co největšího fyzického a psychického potenciálu člověka. Životní styl jednotlivce, to znamená způsoby a návyky, které mají vliv na zdraví. Můžeme posuzovat jeho tělesnou aktivitu, kvalitu výživy i schopnosti vyrovnávat se s náročnými situacemi. Do hodnocení stylu života patří posouzení úrovně mezilidských vztahů nebo spokojenost z učení a práce. Stejně tak i seřazení hodnot člověka napovídá o tom, jak si váží zdraví a co je schopen ovlivnit nebo změnit ve svém jednání.

Postoje ke zdraví vznikají převážně v procesu socializace. Vzhledem k době, kterou tráví jedinec ve škole, je škola místem, kde v příznivých

podmínkách může učitel rozvíjet a ovlivňovat osobnost žáka.

J.Křivohlavý (2001) charakterizuje zdravý životní styl jako :

- racionální výživu
- cvičení a schopnost relaxace
- citovou zralost
- seberealizaci
- pozornost k prevenci chorob

1.2 Vliv různých faktorů na pocit subjektivní pohody člověka, na jeho zdraví

„Zdraví organismu můžeme chápat jako jistou rovnováhu vnitřního prostředí, které koordinuje složka nervová a humorální“ (Křivohlavý, 2001, s. 24). Psychika dítěte je velmi citlivá k vlivům, které mohou narušit jistou **pohodu osobnosti** (ibid).

„Faktory, které podmiňují zdraví působí samostatně nebo společně. Společně utvářejí zdravotní stav, **pocit subjektivní pohody a spokojenosti každého jedince**“ (Wasserbauer, 2001, s. 10).

Zdraví , jak uvádí Havlíková (1998, s. 22) „je subjektivně vnímáno jako pocit pohody či nepohody.“ V angličtině je tento pocit subjektivní pohody označován jako „well-being“ – pozitivní prožívání vlastního bytí.

Tělesné zdraví prožíváme jako pohodu těla a bezproblémový chod funkcí, duševní zdraví jako pohodu týkající se našeho myšlení a prožívání, sociální zdraví jako pohodu ve vztazích (ibid).

Pocit subjektivní pohody souvisí s uspokojováním potřeb, vlastností organismu, které ho vedou k vyhledávání podmínek nezbytných k životu. Uspokojování potřeb zajišťuje přežití organismu a vede k vyvolávání **příjemných pocitů**. Neuspokojování potřeb vede k neklidu jedince (Čechová, Mellanová, 2001,s. 41).

Zdraví každého člověka jako sociální bytosti se udržuje a rozvíjí především prostřednictvím osobních vztahů s lidmi. Životem ve společnosti tak

uspokojujeme své sociální potřeby. Jsou to potřeby bezpečí a jistoty, potřeba styku s lidmi, potřeba činnosti, společenského uznání, potřeba přijímat podněty, potřeby pomáhat druhým atd. Výsledkem pozitivních interakcí s lidmi je pohoda „po všech stránkách“. Člověk je v souladu jak se sebou samým, tak i s druhými lidmi.

Sociální prostředí školy může působit za příznivých podmínek tak, že se v dítěti rozvinou společensky hodnotné vlastnosti (ibid).

Zdravý člověk s pocitem subjektivní pohody prožívá spokojenost ve hře, ve škole, v přípravě k povolání, v pracovní a zájmové činnosti. **Cítit se „pohodově“, „normálně“,** to znamená, že svoji současnou situaci vnímá příznivě, optimálně z hlediska tělesného a duševního zdraví, v dobrém sociálním zařazení. Má pocit výkonnosti a síly (Čechová, Mellanová, Rozsypalová, 2001,s. 66).

Za nepříznivých podmínek dítě zaostává, obtížně se zařazuje do společnosti. Jsou-li na něj kladeny neúměrné požadavky, dochází ke snížení jeho sebevědomí, k neurotizaci. Může dojít až k nežádoucím projevům chování, někdy až k psychosomatickému onemocnění(ibid).

Psychosomatika je jednou z nejprogresivnějších odvětví medicíny. Počet psychosomatických onemocnění se ustavičně zvyšuje. Existuje řada činitelů, které mají vliv na vznik chorob (Zacharová,2007,s. 40).

Dobré zdraví je výsledkem působení multifaktoriálních vlivů. Působení různých faktorů může být pro jedince pozitivní, příznivé nebo negativní, nepříznivé až patogenní. Pozitivní faktory označuje Křivohlavý (2001) jako salutory. Příkladem salutoru může být smysluplné vykonávání činnosti, pochvala a uznání lidí, kterých si vážíme. Negativní důsledky pro zdraví, ale i běžnou činnost mají stresory, faktory, které jsou označovány jako patogeny. Termínem stres můžeme jednak označit situace člověka, který se nachází v tlaku nepříznivých podmínek nebo jím můžeme označit nepříznivé podmínky, které vedou k tíživé osobní situaci.

Pro definici stresové situace je podstatný poměr mezi mírou stresogenní situace a silou danou situaci zvládnout. Jde o nadhraniční zátěž. Nemusí ji způsobit jediný, silný stresor, ale také běžné denní starosti, které mohou být nad mírou zvládání. (Křivohlavý, 2001,s. 170)

Reakce na stres mohou být emocionální, fyzické nebo chování. Mnohé části těla jsou stresem ovlivňovány negativně, což vede k náchylnosti k fyzickým i duševním chorobám (ibid).

Fyzické reakce na silné emoce byly vyvinuty za účelem naší záchrany v dávných dobách. Pro člověka tyto reakce znamenaly boj nebo útěk a připravovaly ho k akci.

V dnešní době může být spouštěčem těchto reakcí téměř cokoliv. V našem těle se tak zvyšuje produkce hormonů adrenalinu a kortizonu, které způsobují změny srdeční frekvence, krevního tlaku a metabolismu (Wilkinson, 2001, s. 19). Může se objevit svalové napětí, rychlé či nepravidelné bušení srdce, mělké dýchání, pocení, rozšíření zornic, pocit nevolnosti od žaludku, nervozita, bolesti hlavy, poruchy trávení, nepříjemné pocity na hrudníku, zácpa či průjem, únava a slabost, bolesti zad, mravenčení, sucho v ústech nebo krku, žaludek na vodě, atd. (ibid).

Mezi fyzické a duševní účinky stresu patří: zvýšení krevního tlaku a tím i zvýšení rizika srdeční příhody, způsobení či zhoršení mnohých onemocnění zažívacího systému včetně poruch trávení, vředů nebo dráždivého tračníku, mnohé duševní a emocionální problémy mohou být způsobeny stresem (ibid, s. 18).

Typickými emocionálními reakcemi na stres mohou být pocity nervozity, podrážděnosti, náladovosti, vyčerpání, neustálého strachu, konfliktnosti, frustrace, agrese, roztěkanosti, neschopnosti se soustředit, atd (Křivohlavý, 2001, s. 185-186).

Chování lidí se může ve stresu poměrně významně změnit. Většina z nás na stres reaguje způsobem natolik vlastním a jedinečným, jako je jedinečný například otisk palce.

Můžeme se setkat s častějším používáním výmluv, větším množstvím podvádění, lhaním. Přejídání nebo naopak nechutenství je celkem častým důsledkem stresu. Varující jsou také časté absence, zvýšená nemocnost, pomalé uzdravování (Křivohlavý, 2001, s. 184).

Lidé často při stresu nesnášejí samotu a snaží se hledat podporu v rodině a u přátel. Naopak někteří se uzavírají do sebe a stávají se netečnými, ztrácejí zájem

o druhé. Někdy hledají ujištění druhých a stávají se nerozhodnými, často mění své názory, mohou být plačtiví, nespokojení a pro druhé obtížní (Wilkinson, 2001,s. 17).

Podle Havlínové(1998,s. 70-72) může mezi zdroje zátěže ve školní interakci patřit např.:

- učební činnost žáka
- sociální role žáka
- mezilidské vztahy ve škole
- rodina žáka ve vztahu se školou
- škola jako společenská instituce a ředitel, učitelé jako její představitelé před žáky, rodiči a veřejnost

Mezi nejdůležitější události, které mohou být nespecifickou příčinou stresu bych zařadila :

- skryté tendence hodnotit a selektovat žáky podle kritérií školní úspěšnosti
- pronášení záporných hodnotících soudů o žákovi před ostatními spolužáky
- používání neefektivních organizačních forem vyučování, které nepodněcují komunikaci a kooperaci
- podněcování přehnané soutěživosti a snahy žáka vyniknout za každou cenu
- vznik příležitostí ke konfliktům mezi žáky, učitelem a žákem
- neorientovanost učitele v žákovi, v jeho osobních předpokladech
- nedostatek úcty v učitelově postoji a chování k žákovi
- nedostatečné snahy učitele porozumět a pomáhat žákovi bez ohledu na vzájemné sympatie
- žák nemá ve třídě ani jednoho kamaráda, je neoblíben i u učitele
- učitel zdůrazňující svou moc nad žáky

Pedagogická komunikace, která je příznivá nebo naopak zraňující může tedy narušit nebo posílit psychickou složku osobnosti a následně i tělesnou. V duchu holistického pojetí zdraví jde o narušení jednoty osobnosti.

1.3 Působení duševních vlivů na zdraví dítěte

Duševní vlivy, jak uvádí Langmeier, Balcar, Špitz (2000, s. 18), působí v podobě psychogenních činitelů ve čtyřech oblastech:

- v oblastech tělesných pochodů a stavů
- v oblastech stavů a pochodů duševních
- při začlenění, prožívání jedince v jeho sociálních vztazích s okolím
- v oblastech duchovních stavů, postojů a činů

Sociální vztahy jsou zpravidla nejzávažnější stránkou vnějšího prostředí dítěte a dospělého. „Proto jejich narušení bývá patogenní činitel pro život jedince. Dochází k tomu tehdy, když je jedinec vystaven nárokům okolí, na jejichž společensky či zdravé zvládnutí není připraven“ (ibid). Duševně zranitelným se jedinec stává tehdy, pokud nemá možnost vnímat osobní smysl a hodnotu v tom, co zakouší a co koná. „U dětí to mívá podobu neurotické nejistoty a „motivačního syndromu“, naprosté neschopnosti pohledu na vlastní počínání nebo citu pro aktuální potřeby praktických situací či druhých lidí. Rozumové nebo citové přetížení, frustrace či deprivace důležitých potřeb má vliv na vznik duševního strádání, může se projevit zoufalstvím nebo vyhledáváním náhradních činů a vztahů, ke kterým patří závislosti, nesmyslná agresivita atd.“ (ibid, s. 20)

Sociální porucha, jak se zmiňuje Křivohlavý (2001, s. 84), zvláště v klíčových vztazích dítěte – v jeho rodině, u starších dětí s autoritami, s respektovanými skupinami, často vyvolává duševní selhání, trauma. „Neurotizace je závažná tím, že jako negativní vliv vstupuje do utváření dětské osobnosti. Frustrace a konflikty nemusí sice nutně předurčit duševní vývoj, jde o závažnou zátěž, která vede u dítěte k nezdaru a strádání“ (Langmeier, Balcar, Špitz, 2000, s. 22).

2 Program podpory zdraví ve škole

Rukověť programu **Zdravá škola** od autorů M.Havlíkové, P.Kopřivy, I.Mayera, Z.Vildové a kolektivu byl vydán v Praze v roce 1998. Je to metodická příručka s určitým návodem pro tvorbu projektů podpory zdraví a evaluace projektů.

Filosofie školy podporující zdraví zdůrazňuje pojetí zdraví v souvislostech vzájemného působení – interakcí složek zdraví.

Interakční soustavy dle Havlíkové (1998, s. 21) tvoří :

- **Individuální složka.** Zdraví spojené se všemi složkami jedince, které tvoří organismus, struktura psychických funkcí a osobnost. Jde tedy o tělesné zdraví, duševní zdraví , sociální a duchovní zdraví.
- **Složka komunitní.** Zdraví jedince je propojeno se zdravím komunity, v níž žije nebo pracuje.
- **Složka globální.** Zdraví osobnosti je propojeno se zdravím jednotlivých společenství, je propojeno se zdravím světa.

Vzájemná interakce složek zdraví může působit pozitivně, zdraví podporovat nebo negativně, zdraví ohrožovat. Výsledkem pozitivních interakcí je tělesná pohoda, pocit bezpečí, pozitivní citové a myšlenkové ladění. Zájem a ochota být prospěšný, zájem o dobré mezilidské vztahy, vyrovnanost se sebou (ibid).

O kvalitě zdraví rozhoduje kvalita sociálního prostředí člověka. Komunita je skupina lidí, kteří jsou v určitém prostoru a vykonávají svou pravidelnou činnost (Havlíková,1998, str. 22).

Jestliže chce komunita podporovat zdraví, musí mít interakce v ní žádoucí směr. Takový směr je obsažen v zásadách Programu podpory zdraví ve škole. „Škola je institucionalizovanou komunitou, která má určené cíle, je založena na vzájemném prolínání skupinových rolí s mezilidskými vztahy jejich nositelů“ (Havlíková,1998, s. .26).

Havlínová (1998, s. 39) ve své publikaci uvádí dva principy, které se vzájemně doplňují. Tyto principy mají všeobecnou platnost pro podporu zdraví:

- **respekt k přirozeným potřebám jednotlivce**
- **rozvíjení komunikace a spolupráce** jako proces osvojování stěžejních dovedností

Uspokojování přirozených potřeb má na zdraví člověka vždy pozitivní vliv (ibid). V jejich uspořádání, nejčastěji podle modelu A. Maslowa (1970) platí princip hierarchie. „Pro školní praxi je důležité si uvědomit, že zaměření činnosti pouze k uspokojování převážně vyšších potřeb není efektivní, pokud se nevytvoří podmínky, které umožňují uspokojení všech okruhů přirozených potřeb dítěte“ (Havlínová, 1998, s. 43).

Přehled nejdůležitějších potřeb jednotlivce, na které je nutné brát zřetel ve školní praxi :

1. **Fyziologické potřeby**
2. **Potřeby bezpečí, jistoty a stálosti**
3. **Potřeby přináležitosti, náklonnosti, lásky, shody a ztotožnění**
4. **Potřeby uznání**
5. **Potřeby seberealizace**

Úroveň uspokojování potřeb žáka má podle Křivohlavého (2001, s. 39-40) vliv na jeho zdraví a jsou to v první řadě potřeby fyziologické, kam patří zdravá výživa, pohybová aktivita, zdravé prostředí a režim vyučování.

Potřeba bezpečí, jistoty a stálosti jsou uspokojovány prostřednictvím neohrožujícího chování učitele, dodržováním daných pravidel, spravedlivostí učitele při řešení konfliktních situací a způsobem komunikace s žákem (Havlínová 1998, s.46).

Potřeba přináležitosti, náklonnosti, lásky, shody a ztotožnění je uspokojována prostřednictvím rozvoje vzájemných vztahů, společným řešením problémů, zamezením odsunutí jednotlivců na okraj skupiny (ibid).

Potřeba seberealizace a sebeaktualizace je uspokojována rozvíjením předpokladů žáka k dalšímu vzdělávání, demokraticky vedeným dialogem a diskuzí (ibid).

2.1 Zásady podpory (stěžejní „pilíře“) zdraví ve škole

V činnosti školy podporující zdraví je rozvíjení komunikace cílem a metodickým prostředkem k vytváření žákovských postojů a kompetencí (Havlíková, 1998, s. 53).

Spolupráce se staví na odlišnostech lidí v týmu. Jde o to, čím může kdo přispět, v čem je silnější. Tým se potom nevyčerpává soupeřením, pracuje efektivně pokud využívá schopností každého člena (ibid).

Vliv na zdraví žáka má prostředí, to znamená vše co ho ve škole obklopuje. „Aby převažovalo pozitivní působení, musí škola podporující zdraví poskytnout takové prostředí, kde budou v pohodě uspokojovány potřeby žáka. Když se cítí bezpečně, může se zaměřit na nároky vyučování. Žák má mít také příležitost podílet se na vytváření prostředí“ (ibid, s. 83).

Havlíková (1998, s. 120) ve své publikaci popisuje následující stěžejní pilíře programu Zdravá škola:

Pohoda prostředí je první pilíř podpory zdraví ve škole. Zásady vytváření pohody prostředí se týkají věcného, sociálního a organizačního prostředí. Vycházejí z filosofie školy podporující zdraví. Prostředky pro jejich uplatnění by měly být konkrétně uvedeny do činností pracovníků školy.

Druhý pilíř školy je zdravé učení. Příznivý vliv na zdraví žáka má ve školním prostředí cílené a řízené učení, hlavně podmínky, které se týkají samotného procesu učení. Vyučování je dvousměrný proces oboustranné komunikace učitele a žáka. Jde o komunikaci náročnou, protože je ovlivněna prostředím třídy, sociálními vztahy, krátkodobými vlivy, které působí na obsah i charakter komunikace. Zdravé učení má určitou učební atmosféru nebo učební klima (ibid, s. 122).

Zásady zdravého učení podle Havlíkové (1998) jsou :

- smysluplnost
- možnost výběru, přiměřenost
- spoluúčast a spolupráce
- motivující hodnocení

Prostředky k uplatňování zásad zdravého učení jsou hlavně v efektivní pedagogické komunikaci. Učitelé školy podporující zdraví přijímají komunikaci jako jeden z principů školy. Vede je k tomu přesvědčení o významu procesu aktivního učení jako součásti sebevzdělávání. Roli učitele chápou jako průvodce při hledání a poznávání.

Škola podporující zdraví nepodceňuje vytváření takového pracovního prostředí pro žáky, aby komunikace mohla probíhat. Komunikace ve skupině, při společné práci by neměla být poznamenána mocenskou silou učitele nebo většiny. (Havlíková, 1998, s. 160).

Třetí pilíř je otevřené partnerství

Mezi zásady otevřeného partnerství patří :

- škola jako model otevřeného partnerství, jako komunita organizovaná na principech svobody a odpovědnosti, zachování pravidel a spravedlnosti
- škola jako kulturní a vzdělávací středisko obce, jako komunita demokratického charakteru, která má otevřené vztahy pro další vzdělávání lidí (ibid, s. 179)

Prostředek k naplňování zásad otevřeného partnerství je komunikace, která podporuje demokratické vztahy ve škole. Ty příznivě ovlivňují vlastní výuku a integrují veškeré dění ve škole. Stejně tak pravidlo soužití a možná spoluúčast na vytváření a chodu demokratických institucí ve třídě mohou pozitivně ovlivňovat osobnost žáka a působit na jeho zdraví (ibid, s. 190).

Podle mého názoru vnímá žák školu podle jejího specifického ladění klimatu. Buď mu dovoluje být partnerem všeho dění ve škole nebo jen účastníkem komunity, která má moc.

V dalších kapitolách své práce uvedu, jaký způsob komunikace a spolupráce ve školním prostředí přispívá k uspokojování přirozených potřeb žáka a tím ovlivňuje subjektivní pocit pohody, zdraví.

Uplatňováním principů činnosti školy podporující zdraví bude určitou prevencí rizik, která ohrožují pocit pohody a zdraví ve škole. Rizika spočívají převážně v nepřiměřených zátěžích nejrozumnějšího druhu. V sociální interakci, kde dochází k nepřiměřené rizikové zátěži, je vyvolán stres, který stejně jako školní úzkost negativně působí na zdraví žáka (Havlíková, 1998, s. 57).

3 Pedagogická komunikace a její stránky z hlediska vlivu na zdraví (na subjektivní pocit pohody) žáka

3.1 Vymezení pojmu pedagogická komunikace

Termín komunikace má různý význam podle toho, v jakém kontextu se používá. Základem komunikace je výměna myšlenek, nápadů, informací. Nejde však jen o formu slovní a písemnou, ale např. o divadlo, tanec, obrazy, což jsou také způsoby komunikace. „Specifický význam má komunikace při sdělování pocitů, při osobní a společenské interakci, kde se pomocí komunikace vytvářejí vztahy“ (Mareš, Křivohlavý, 1995, s.24).

Ve školních pedagogických situacích se neustále stýkají lidé s lidmi. Sociální psychologie má pro toto dění speciální termín: sociální styk. Představuje vzájemné působení lidí mezi sebou nebo jde o společenské vztahy lidí (ibid).

Společenská činnost, interakce a vztahy naplňují obsah sociálního styku. Učitel a žáci zastávají specifické role, které předurčují jejich vzájemné vztahy (Gavora, 2005, s.14). Společná činnost a vzájemné působení učitele a žáků tak umožňují poznávat nejen druhé, ale především také sama sebe.

„Veškerá sociální činnost je nemyslitelná bez předávání, přijímání, konfrontování a sdělování určitých informací. Proto se ze vzájemného působení (interakci) postupně vyčlenil specifický proces – **sociální komunikace**“ (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 25).

Specifický styl sociální komunikace je **pedagogická komunikace**, která probíhá při procesech vzdělávání a plní určité pedagogické funkce (ibid).

Pokud je komunikace ve školním prostředí plnohodnotná a optimální, pak zajišťuje příznivé emocionální klima při pedagogickém procesu, optimalizuje vztahy mezi učitelem a žáky i žáky navzájem, umožňuje řídit sociálně psychologické procesy v kolektivu, vytváří nejlepší podmínky pro rozvíjení motivace žáků a tvořivých stránek jejich učení, formuje osobnost žáků správným směrem a dovoluje co nejlépe pedagogicky využít zvláštnosti učitelovy osobnosti (ibid).

Pedagogická komunikace je jedním z prostředků výchovy a vzdělání,

formuje všechny účastníky procesu učení. Dokáže zprostředkovat osobní i neosobní vztahy.

Ve školním prostředí má pedagogická komunikace různé podoby. Jedna je oficiální, její cíle, obsah i rozsah jsou dány učebními osnovami a školním řádem. Dále se komunikace objevuje i mimo samotné vyučovací hodiny, o přestávkách, při zájmové činnosti atd. Všechny tyto podoby komunikace však plní převážně formativní funkci (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 29). Je možné konstatovat, že v pedagogickém kontextu nelze komunikovat nepedagogicky.

Velice často se obsah pedagogické komunikace ztotožňuje s předepsaným učivem. Učitel ve svých hodinách komunikuje především o tom, co předepisují osnovy. Předepsané učivo musí učitel svým žákům přizpůsobit a zprostředkovat s ohledem na jejich věkové zvláštnosti, aby žáci učivu porozuměli (Gavora, 2005, s. 26).

Při pedagogické komunikaci se nepředávají pouze sociální zkušenosti a informace, ale dochází také ke zprostředkování postojů, mezilidských vztahů, emocionálních stavů, organizačních pokynů atd. (ibid).

Na efektivnosti komunikace se rovněž podepisují zvláštnosti jednotlivých předmětů. Zde platí pravidlo, že čím je výuka a učivo názornější a lze využít co nejvíce žakovy představivosti, tím dochází k bohatší a pestřejší komunikaci mezi učitelem a žáky (Průcha, 1997, s. 324).

O příznivém průběhu komunikace rozhoduje kromě obsahu osobnost učitele, typ aktivity, použité metody a pravidla, podle nichž se komunikuje (ibid).

3.2 Verbální komunikace a její vliv na zdraví žáka

Komunikační proces chápeme jako výměnu informací v širším smyslu, tedy i výměnu představ, nálad, pocitů a postojů. Výměna informací se děje pomocí znaků. Jedním ze specificky lidských znakových systémů je řeč. Rozumíme jí jak jazyk mluvený (systém fonetických znaků) tak jazyk psaný (systém grafických znaků) (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 32).

Verbální komunikace tedy zahrnuje jak zvukovou, tak písemnou formu řeči. Řeč je nejuniverzálnějším prostředkem komunikace, protože se při přenosu

informací řeči nejméně ztrácí smysl sdělení (ibid).

Fáze činnosti při verbální komunikaci

Sdělení učitele má několik fází. První z nich je **záměr**, který dává smysl následné formulaci. Vlastní **sdělení** je adresované určitému příjemci (recipientovi). Příjemce naslouchá nebo čte to, co mu bylo předloženo v písemné formě. Jinými slovy **dekóduje sdělení**, snaží se odhalit smysl sděleného (ibid). Jedním z prostředků, jak zpřesnit smysl sdělení, je **rozhovor**. Jestliže se účastníci rozhovoru chtějí dohodnout, musí se vzájemně dotazovat, ujistit se, že pochopili smysl.

Dialog je podle Mareše, Křivohlavého (1995) relativně nejvyšší formou hledání společného smyslu sdělení. Je to rozhovor, při kterém se účastníci snaží dobrat „jádra věci“. Ve školním prostředí může takovýmto dialogem být rozhovor učitele se žákem, při němž se oba snaží přijít na příčiny neúspěchu a společně nalézt řešení tohoto problému.

Každý posluchač, který má zájem o sdělovanou informaci vnímá současně s obsahem toho, kdo to říká a především jak to říká. Pokud je učitel pro žáka přirozenou autoritou, dokáže právě způsobem sdělení získat pozornost.

Paralingvistické aspekty řeči

Jakékoliv sdělení ve školním prostředí má svoji obsahovou a formální stránku. Formální stránkou se zabývá **paralingvistika**. Jejím hlavním cílem je analyzovat to, co se při písemném přepisu z mluvené řeči ztrácí. Křivohlavý (1995) uvádí tyto aspekty:

- **Intenzita a její změny při hlasovém projevu**
- **Tónová výška hlasu** – jde především o intonaci při slovním projevu a jak se tato intonace mění.
- **Barva hlasu** – nese informaci o tom, v jakém emocionálním stavu se

právě mluvčí nachází.

- **Přestávky v projevu** – hovoří-li někdo tak dobře, že mu bez potíží rozumíme, je to proto, že dělá v řeči vhodné přestávky
- **Akustická náplň přestávek** – akustický šum (většinou ve formě řečových „parazitů“)
- **Přesnost projevu** – v hovoru se mohou objevovat různé typy chyb (ve výslovnosti, volbě slov, syntaxi, přerážkách, zakoktání, logická chyba atd.).
- **Způsob předávání slova** – může probíhat v souladu s komunikačními pravidly, mohou však nastat i případy skákání do řeči.

Rozhovor typu pomoci

Ve škole mohou nastat situace, kdy učitel zvolí rozhovor jako jistý typ pomoci. V náročných životních situacích nám tímto způsobem pomáhají přátelé nebo odborníci. Pokud chce učitel pomoci, využije svých profesionálních dovedností, které jsou podmíněny humánním přístupem k dítěti.

V logickém postupu přípravy a realizaci rozhovoru musí být na prvním místě analýza chování žáka. Jde o cílené pozorování prvků verbální a neverbální komunikace. Rozhovor má určitý záměr, získat co nejvíce informací od žáka nenásilnou cestou, tedy ne výslechem.

Některé zásady správného vedení rozhovoru jsou :

- zajistit vhodné podmínky pro rozhovor
- neformálně projevit svůj postoj k důležitosti sdělení
- tolerovat projevy žáka a neverbálně je podporovat
- soucítit s žákem, ale zachovat si jistý odstup od emocí
- nechat možnost pokračovat v rozhovoru jindy
- dodržet míru a přiměřenost času pro rozhovor

Otázky při rozhovoru

V průběhu rozhovoru může učitel zvolit několik typů otázek:

- **Otázky otevřené a zavřené.** Otevřené otázky dávají možnost odpovědět široce, někdy není možnost odhadnout váhu odpovědi. Uzavřenou otázkou je taková, kde máme jistou pravděpodobnost, že dostaneme odpověď. Otevřený typ otázky pobízí k rozhovoru, uzavřené otázky naopak (Gavora, 2005, s. 80).
- **Otázky věcné a osobní** – věcné otázky se ptají na objektivní skutečnost a v mnoha případech tak mohou zjednodušit problémové situace. Osobní otázky jsou pak zaměřeny na subjektivní stránku sdělení, na osobní mínění či postoj. Položením osobní otázky se otevírá větší prostor pro iniciativu a aktivitu jednotlivých účastníků, stoupne tak osobní zangažovanost. V tomto případě je třeba ale dodržovat určitý takt (ibid).

Domnívám se, že nestačí při rozhovoru pouze mluvit, sdělovat určitá tvrzení, všichni účastníci jakékoliv komunikace by si měli navzájem naslouchat.

Dovednost naslouchat

J.Křivohlavý(1997) považuje umění naslouchat za významnou složku sociální komunikace. Přisuzuje naslouchání v některých případech větší váhu, než slovní komunikaci. Je nutné rozlišit pouhé slyšení od naslouchání.

Slyšení je především fyziologická záležitost, ale většinou zůstáváme pasivním posluchačem.

Naslouchání je hlavně psychologickým aspektem, kdy příjemce je aktivní. Nasloucháním můžeme poznat, co si mluvčí myslí, jaké má představy o daném tématu, postoje, předsudky, přesvědčení (Gavora, 2005, s. 97). Rovněž můžeme při rozhovoru vyslechnout, co si mluvčí myslí sám o sobě, o posluchači, jaké jsou vztahy mezi mluvčím a naslouchajícím, co mluvčí prožívá, cítí, oč mu jde (ibid).

Dovednost naslouchat druhým je náročná, současně však užitečná kompetence týkající se nejen učitelů. Hodně mezilidských konfliktů zaniká tam, kde někdo pouze slyší, ale nenaslouchá, neumí rozkrýt podtext slovního projevu.

Komunikační činnosti aktivizující žáky

Protože jedním z hlavních aspektů mé diplomové práce je efektivní pedagogická komunikace, budu se soustředit na vybrané komunikační činnosti, jež aktivizují žáky. Postupně se budu věnovat: učitelovým otázkám, žakovským odpovědím, nelegální komunikaci ve škole a zpětnovazebním informacím.

Učitelovy otázky a žakovské odpovědi

Těžko si lze představit pedagogickou komunikaci bez kladení otázek, bez rozhovoru mezi učitelem s žáky i mezi žáky navzájem. Dotazování tak patří mezi tři nejfrekventovanější učitelovy činnosti při pedagogické komunikaci. Figuruje zpravidla na druhém či třetím místě po výkladu či organizačních pokynech a příkazech (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 77).

Otázka může být chápána jako úkol, problém nebo forma příkazu. Dotazování má formu ústní, a písemnou. Odpovědi posuzujeme podle toho, jak plní požadavek vyjádřený otázkou. Posuzujeme jistotu kvality a kvantitu informací (ibid). Souhlasím s tvrzením lingvistů, že bychom neměli odmítat neúplné vyjadřování, pokud je smysluplné a neztěžuje dorozumění.

Výukový dialog je dialogem řízeným, nedochází v něm k prolínání či střídání kontextu (ibid). Téma dialogu bývá často vzdáleno žakovým životním zkušenostem, dotazování učitele má tedy jisté rysy umělosti. Učitel se obvykle ptá proto, aby žáka zkontroloval a ohodnotil. „Cílem výukového dialogu tedy bohužel většinou není hlubší poznání toho, co si žák pod učivem sám představuje, jak svébytně chápe pojmy, zákonitosti, které se učí” (ibid).

Žák se ve škole dovídá poznatky o lidech, světě okolo sebe. Část těchto

informací je pro něj nová a podává mu je buď učitel, rodiče nebo kamarádi, část poznatků sám aktivně vyhledává mimo školu a část získává vlastními životními zkušenostmi

„Učitelovy otázky by měly vyplývat cílů učiva, respektovat jeho charakter, zákonitosti pedagogického procesu a zvláštnosti žáků. Od otázky se obvykle vyžaduje: věcná správnost a přesnost, jazyková správnost, srozumitelnost, stručnost, jednoznačnost, přiměřenost a pravdivost. Od souboru otázek se žádá logičnost uspořádání, postupnost, optimálnost počtu i obtížnost otázek“ (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 78).

Mnoho učitelů žije v mylné představě, že čím více se v hodině mluví, tím lépe. Zdá se však, že učitelé ponechávají žákům málo času na promyšlení odpovědi a přihlášení se. Tím znevýhodňují pomalejší, váhavější a navozují tak situaci, že se ke slovu dostávají spíše žáci bystří, pohotoví, zatímco většina třídy zůstává pasivní (Průcha, 1997, s. 321-322).

V kvalitě žákovy odpovědi hraje roli už samotné vyvolání. Pro většinu žáků je to náročná situace, prožívají napětí a někteří i úzkost. U mladších žáků se objevuje snížená hlasitost řeči, váhání, menší plynulost odpovědi (Gavora, 2005, s. 86).

Nelegální komunikace ve škole

Učitel si ověřuje žákovy vědomosti a dovednosti ústně, písemně či prakticky. Žákova odpověď je hodnocena a učitelovo hodnocení mívá pro žáky jisté důsledky ve škole i doma. Žáci se proto snaží kamarádsky si pomoci. Objevuje se tak nelegální komunikace ve škole

Jedna z jejích nejčastějších forem je **žákovské napovídání**. Jde o specifickou komunikační činnost, při které spolužáci pomáhají konkrétnímu žákovi, který nezná odpověď na učitelovu otázku či úkol. Verbálně i nonverbálně se spolužákovi snaží napovědět klíčové prvky správné odpovědi (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 79).

„Pokud učitel napovídání nezpozoruje a toleruje je, pak snižuje objektivitu

svého hodnocení a žák, který se poctivě připravoval tak bude hodnocen stejně jako ten, který s pomocí napovídání uspěl“ (ibid).

Z vlastní zkušenosti vím, že takovéto napovídání vyřeší pouze tu konkrétní situaci zkoušení, avšak z dlouhodobějšího hlediska, žák se učí nepřebírat odpovědnost za své jednání, čekat na náhodu a činnost ostatních. Učí se předstírat výsledky, které si nezasloužil vlastním úsilím.

Domnívám se, že učitel by měl, v rámci prevence nelegální komunikace ve škole, žákům přátelsky vysvětlit výhody i nevýhody tohoto počínání, především z hlediska dlouhodobějšího. Také by měl pedagog zvážit, jestli příčina napovídání není v jeho nevhodné pedagogické činnosti či v chybném pojetí učiva.

Zpětná vazba v pedagogické komunikaci

Zpětná vazba je v dnešní době chápána jako **korekční informace** určená člověku, který se chce dozvědět, jak probíhá proces, na němž se podílí, zajímá ho, na němž mu záleží. U zpětné vazby můžeme podle Mareše, Křivohlavého (1995, s. 95-96) rozlišit například

- **Stránku regulativní** – umožňuje řídit žakovu činnost podle určité strategie
- **Stránku sociální** – učitel i žák si tak navzájem ujasňují své vztahy, postoje a očekávání
- **Stránku poznávací** – učitel lépe poznává žáka, žák učitele, učivo i sám sebe
- **Stránku rozvojovou** – žák se učí zpětnou vazbu využívat, začíná vzdělávat a vychovávat sám sebe

Shrnutí, vliv verbální komunikace na zdraví (na pocit subjektivní pohody) žáka

Verbální komunikace využívá k předávání informací specifický lidský znakový systém, kterým je řeč. Řeč je nejuniverzálnějším prostředkem

komunikace, protože se při sdělování nejméně ztrácí smysl informace. „Sdělení může vyvolat reakce celého organismu, protože nervová soustava je neustále připravena spustit obranné mechanismy“ (Křivohlavý, 2001, s. 166).

Záměr učitele ovlivňuje vnímání žáka, protože slovy je sdělován obsah, ve kterém žák nachází určitý smysl. Způsob komunikace ovlivňuje nejen stránku poznávací, ale také emocionální složku psychiky žáka. Pozitivní vliv na pocit subjektivní pohody žáka tak mohou mít upřímná a vhodně volená slova, která nezraňují (ibid).

V dialogu učitele a žáka působí příznivě projevy jisté tolerance od dospělého, trpělivost k možné komunikační neobratnosti žáka. Zvláště v případech hledání příčin neúspěchu žáka, pozitivně ovlivní jeho psychiku společné hledání smyslu některých slovních vyjádření a snaha nalézt způsob řešení konfliktu. Pojmenování pocitů, domněnek, obav může přinést úlevu a zmírnit strach žáka.

Paralingvistické aspekty řeči učitele ovlivňují žáka, který může získat pocit, že učitel myslí svá sdělení opravdově a může učiteli důvěřovat. Pozitivně na žáka působí délka sdělení, rychlost řeči a barva hlasu, pokud tyto aspekty potvrzují vážnost sdělení. Naopak negativně působí způsob verbální komunikace učitele, který je netrpělivý, nenechá žáka domluvit a ihned dělá závěry.

Promyšlený rozhovor typu pomoci může učitel použít jako skutečný nástroj vlivu na zdraví žáka a jeho pocit subjektivní pohody. Humánní přístup k žákovi a s taktem položené otázky v rozhovoru, pozitivně ovlivňují celou stránku osobnosti žáka. Učitel může nedirektivním vedením rozhovoru skutečně pomoci, protože dává najevo svoji účast, nechává prostor k tomu, aby žák našel hlubší smysl vlastního sdělení a mnohdy sám žák najde např. příčiny svého trápení.

Naslouchání, které učitel uplatňuje jako komunikační prostředek pozitivně ovlivňuje prožívání žáka, protože mu pomáhá vyrovnávat jisté emoční napětí. Působí zde jisté citové vnímání autority učitele, která vyvolává celou škálu reakcí (Křivohlavý, 2001, s. 170).

Negativní vliv na žáka má nervozita ve slovním projevu učitele nebo časté

afekty. Mohou vyvolávat nejistotu a obavy žáka. Verbální komunikace působí na žákovo vnímání spravedlnosti, posiluje jeho sebedůvěru. Citlivé vysvětlování může pomoci vyrovnávat se s novou skutečností. Naopak časté stresové situace mají vliv na imunitní systém žáka, oslabují ho (Křivohlavý, 2001, s. 180-184).

3.3 Nonverbální komunikace a její vliv na zdraví žáka

Jde o způsob komunikace, který nepoužívá slov. V mimoslovním sdělování rozlišuje odborná literatura osm základních způsobů sdělování :

- sdělování pohledy očí
- výrazy obličeje – mimika
- pohyby – kinezika
- fyzickými postoji, konfigurací všech částí těla
- gesty – gestika
- dotekem - haptika
- přiblížením či oddálením – proxemika
- úpravou zevnějšku a životního prostředí

(Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 106)

„Mimoslovními způsoby se dají vyjádřit emoce, pocity, nálady, afekty, záměry lidí se sbližovat nebo se sociálně distancovat. Člověk může často beze slov vytvářet dojem o sobě, ovlivnit postoje posluchačů k něčemu, přesvědčit je o něčem. Stejně tak se může řídit průběh mezilidské interakce“(Gavora, 2005, s. 99). Opravdu komunikujeme i tehdy, pokud vůbec nemluvíme. Beze slov se dá říci celkem srozumitelně, co je nám sympatické nebo ne. Schopnost odečíst, rozpoznat nonverbální sdělení druhého člověka si vyžaduje jistou jedinečnost.

Ovládání mimoslovní techniky projevu zcela určitě vyžaduje jistou úroveň nadání a talentu. Myslím si, že zvláště začínající učitel k tomu potřebuje zdokonalování - výcvik komunikačních dovedností z této oblasti. Potom lépe zvládne vlastní projev a získá větší sebedůvěru.

Způsoby nonverbální komunikace

Podle Mareše, Křivohlavého(1995, s. 108-109) patří mezi způsoby nonverbální komunikace:

1. Sdělování pohledy

Učitel se dívá na žáky a žáci na svého učitele. Znamená to **zaměření pohledu** na určitý cíl. Na koho se díváme je v sociální komunikaci důležité. Nejcitlivější je chvíle pohledů z očí do očí. Také **délka doby** jednoho pohledu vyjadřuje moment, na který jsou lidé citliví. Určitým způsobem vnímají např., kdo dříve uhnul pohledem, kdo začal, kdo se ještě přidal. Trvá-li pohled příliš dlouho, většinou je to vnímáno jako nepříjemné až negativní. **Četnost pohledů** učitele na jednotlivé žáky je opět citlivě vnímána v podtextu jisté konkurence. I když žáci nepočítají pohledy na vlastní osobu, dovedou vnímat, že u některých spolužáků je četnost pohledů učitele větší.

Celkový **objem pohledů** v sobě obsahuje jak **četnost pohledů**, tak i **délku trvání pohledů**. Dá se tak stanovit míra učitelova zájmu o jednotlivé žáky. Žák si takové situace může vykládat jednak vzhledem k jisté situaci, která vznikla při výuce, někdy jako déle trvající postoj učitele k jedinci.

Sled pohledů učitele znamená pořadí pohledů. Takové mimoslovní působení je významné ze směru učitel - žák, ale i žák – učitel. Můžeme pozorovat, na koho se učitel podíval dříve, než na daného žáka. Stejně tak může žák mimoslovně komunikovat se spolužákem dříve, než s učitelem.

Úhel pootevření víček při zaměření pohledu může být různý pro dané osoby a stejně tak různě si ho vykládají lidé při komunikaci. **Tvar obočí** patří podle sociální psychologie do pojmu mimoslovní komunikace pomocí očí a potvrzuje účinek sdělování pohledem. Také **vrásky kolem očí** mají svůj komunikační význam. S psychickými jevy souvisí i frekvence mrkacích pohybů, stejně tak **velikost zornic** může mít přímý vztah k intenzitě emocí člověka.

Domnívám se, že silné, především stresové situace žáka i učitele dokážou specifickým způsobem, který nelze ovládat, poznamenat interakci žáka – učitel,

nebo opačně. Pokud chceme vidět druhého jako osobnost s jedinečným prožíváním, musí mít učitel předpoklady pro „čtení“ tzv. mezi řádky mluveného slova žáka. Pozorovat chování a jednání žáka je prvkem komunikace, který nese schopnost empatie.

2. Sdělování výrazem obličeje

Mimika má různou podobu. „Můžeme říci, že při rozpoznávání psychických stavů druhého člověka je mimika nejdůležitějším zdrojem informací ze všech způsobů nonverbální komunikace (Mareš, Křivohlavý, s. 109).

„Z výrazu obličeje se dá vyčíst, o jaký druh emoce jde, z rozsahu pohybů se dá tento údaj doplnit o intenzitu emocionálních prožitků dané osoby ve chvíli, kdy ji pozorujeme“ (Gavora, 2005, s. 106).

Na základě psychologických výzkumů o možnostech rozlišení druhů emocí, které člověk dokáže s jistotou přesností poznat z výrazu obličeje se uvádí :

- štěstí a neštěstí
- překvapenost
- strach a obavy
- radost – smutek
- klid – rozčilení
- spokojenost- nespokojenost
- zájem – nezájem

Schopnost člověka správně odečítat emoce záleží zřejmě na typu osobnosti ve smyslu otevřenosti či uzavřenosti, na pohlaví (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 109).

3. Sdělování pohyby

„Komunikační pohyby se dají třídit podle části těla, která se pohybovala a podle rozsahu pohybu. Např. pohyby hlavy a krku i když jde o malý pohyb, mohou vyjadřovat souhlas, nesouhlas. Nehybné držení hlavy může značit neúčast a vzdor“ (Gavora, 2005, s. 105).

4. Sdělování fyzickými postoji

Studiem této mimoslovní komunikace se zabývá posturologie. „Pokud zaujmeme určitou polohu těla, rukou, nohou, hlavy můžeme druhému naznačit, jaký je náš psychický postoj“ (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 110). Zda jde o přátelství nebo opak, chceme-li s ním dále setrvat v rozhovoru nebo kontakt ukončujeme. „Posturologie rozeznává otevřené a zavřené postoje jedné osoby, rozlišuje souhlasné a nesouhlasné fyzické postoje dvou i více osob. Pozornost je věnována i změnám fyzického postoje během sociální komunikace. Dá se sledovat, zda se fyzický postoj žáka s nímž učitel hovoří, nějak v průběhu rozhovoru mění, a pokud ano, zda směrem k souhlasu či nesouhlasu“ (ibid).

5. Sdělování gesty

Gestikulací podle Gavory (2005, s. 105) označujeme pohyb rukou a v některých případech i hlavou. „Přiměřené a kultivované používání gest učitelem se považuje za součást efektivní komunikace“ (ibid).

Domnívám se, že učitel tak může dynamickým gestikulováním naznačit svůj entuziasmus, který Lokša, Lokšová (1999) označuje za jeden z faktorů, který zvyšuje učební motivaci žáků.

Může se však stát, že učitel svým přehnaným a neúčelným gestikulováním, odpoutá pozornost od svého sdělení. Právě tak škodí i opačný extrém, kdy učitel nedostatečně nedoplňuje gesty svá sdělení.

Výzkum Woodala a Folgera (1985) (in Gavora, 2005, s. 106) ukázal významný vztah mezi používáním různých typů gest a školními výkony žáků.

Bylo zjištěno, že u učitelů, kteří často, ale funkčně používali gesta, které názorně doplňují a vysvětlují výklad, si žáci zapamatovali sedmkrát více z obsahu verbálního vysvětlování než u učitelů, kteří daná gesta nepoužívali. Jestliže učitelé používali gesta zdůrazňující důležitost částí ve při výkladu, žáci si zapamatovali třikrát více než u učitelů, kteří tyto gesta nepoužívali vůbec (ibid).

6. Sdělování dotykem

Kožní, smyslové vnímání má velkou citlivost. Má svoji nezastupitelnou roli v citové výchově dítěte. Má však jistou stránku výběrovosti, ale tento způsob

komunikace má svoji účinnost. Dotykem ruky i když velmi jemným můžeme naznačit soucítění, lidskou přítomnost, povzbuzení atd. (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 110). Obvykle nejvíce lidí v sociálním kontaktu posuzuje pouhé podání ruky. Co všechno přináší tento dotyk, jak si ho vysvětluje druhý člověk je velmi individuální.

7. Sdělování vzájemným přiblížením či oddálením

Proxemika, která se zabývá studiem odstupů mezi lidmi uvádí obecné tvrzení, že u osob, které spolu komunikují vestoje, existuje určitá zóna, do níž by neměl vstoupit jiný člověk. Tyto zóny se však mění podle okolností a typu osobnosti lidí. Při oficiálních setkáních je vzdálenost větší, neoficiální setkání vzdálenosti zmenšují (Gavora, 2005, s. 108).

Učitel by si měl ujasnit, o jaký typ setkání s žákem jde, neboť jinak může dojít k nedorozumění.

Také při skupinové práci žáků můžeme pozorovat volbu vzdálenosti od spolužáka. „Mezi důležitá témata zde patří i tzv. **teritorialita**. To znamená, že žák považuje některou část prostoru za své území. Není to jen místo ve třídě“ (Mareš, Křivohlavý, 1995, s.112).

Pro sociální komunikaci má svůj význam i vzdálenost vertikální, která může mezi osobami vyjádřit vztah rovnosti, převahy, podřízenosti (ibid).

8. Sdělování úpravou zevnějšku

S tímto způsobem sdělování se učitelé setkávají hlavně v období dospívání. Jistá výstřednost až nevкус žáka v jeho zevnějšku mnohdy vyvolává komentář učitele. Dospívající touto cestou hledá, upozorňuje na svoji samostatnost a právo výběru. Možná, že chce patřit ke skupině stejně laděných vrstevníků. Možná jen vzdoruje názorů rodičů nebo vychovatelů. Jde však o mimoslovní vyjádření svého „já“. Učitel by měl mít schopnost rozšifrovat sdělení žáka v úpravě zevnějšku a promyslet postup, který by žáka neponížil nebo neodradil od další komunikace (Gavora, 2005, s. 108-109).

Nonverbální komunikace je součástí sociálního styku. Jakou má váhu vzhledem k váze slova? Domnívám se, že je to velmi těžké zjistit. Učitel ve své

práci musí věnovat záměrnou pozornost způsobu mimoslovního sdělování i nonverbálnímu projevu jako celku. Měl by být schopen jisté sebereflexe vlastního neverbálního projevu.

„Nonverbální projevy umožňují učiteli hlouběji proniknout do emocionální sféry žáků, poznat jejich psychické postoje. Umožňují mu proniknout do sfér, kam často jiné cesty nevedou a kam se učitel potřebuje dostat, má li být pedagogická komunikace skutečně účinná (Mareš, 2001, str. 115).

Shrnutí, vliv neverbální komunikace na zdraví (na pocit subjektivní pohody) žáka

Učitel může beze slov ovlivňovat postoje, přesvědčovat, celkem srozumitelně dává najevo sympatie nebo odmítání žáka. Vyjadřuje tak své pocity, záměry. Stejně jako verbální komunikace zasahuje způsob sdělování celou osobnost jedince (Křivohlavý, 2001, s. 106).

Sdělování pohledy vyjadřuje míru zájmu, četnost pohledů a jejich délku si žák určitým způsobem vykládá. Jde o citlivý moment, který intenzivně působí na jeho prožívání. Pozitivně působí pohled učitele, kterým dává najevo pochopení pro stydlivost žáka, horší vyjadřování či přeréknutí. Pohled učitele může žák prožívat jako lidský- humánní postoj nebo v negativním smyslu pranýřování či výsměch.

Výraz obličeje učitele je komunikačním prostředkem, který je pro žáka zdrojem informací, které jsou důležité pro jeho prožívání pohody nebo stresu. Pozitivně působí klid a zájem. Příznivě působí vyjádření spokojenosti. Sdělování fyzickým postojem učitele působí pozitivně tehdy, když je tento komunikační prostředek využíván k projevům souhlasu, chce-li učitel pokračovat např.v dialogu nebo dialog ukončit. U žáka může vyvolat pocit, že jde o přátelskou komunikaci nebo nesouhlasný postoj.

Gesta, která učitel využívá jako pobídku k pokračování komunikace jsou důležitým momentem při vytváření pocitu pohody např.při důvěrném rozhovoru.

Opačně, někdy až směšně mohou působit gesta, která vlastně nic neříkají, jsou jen určitým doplňkem řeči.

Sdělování dotyky je komunikační prostředek učitele, který se velmi citlivě dotýká osobnosti žáka. Pozitivně je vnímána lidská přítomnost ve chvílích, kdy je na místě soucítění s žákem. Svoji vážnost může mít pro žáka podání ruky učitele ve chvílích, které to vyžadují. Sdělování dotykem může negativně působit na pocit subjektivní pohody žáka, protože není respektována jeho citlivá zóna. Může se to stát v těch případech komunikace, kdy žák nestojí o projevy zájmu učitele nebo učitel používá tento komunikační prostředek přehnaně a velmi často.

Sdělování úpravou zevnějšku je opět citlivá komunikační možnost, protože žák zaměřuje pozornost a hodnotí učitele. Způsob komunikace tak může učitel využít pro pozitivní ovlivňování, úpravou zevnějšku může vyjadřovat své „já“ a žák si tak dotváří postoje sympatie nebo odsuzování učitele. Na prožívání žáka citlivě působí i nešetrná kritika jeho vlastního zevnějšku. Také totiž úpravou zevnějšku vyjadřuje své „já“ a očekává odezvu od okolí. Subjektivní pocity učitele vyjádřené slovní komunikací nebo neverbálním gestem, které rovnou odsuzují žáka mohou přímo zasáhnout sebevědomí žáka (ibid).

Schopnost učitele analyzovat komunikaci žáka jeho zevnějškem může pomoci předcházení ostrých konfliktů. V období puberty je pro žáka právě jeho zevnějšek citlivým místem. Zakládá si na něm, hůře snáší pozornost, která je mu věnována ze strany dospělých, ale ocení pochopení pro vlastní originalitu. Tím si ho učitel může získat, pokud však učitel vyjadřuje jisté opovržení, může důvěru žáka ztratit.

3.4 Stránka komunikace sdělování činy a její vliv na zdraví žáka

„Sdělování činy představuje tu stránku komunikace, která je zaměřená na to, co děláme, jak jednáme a jak se chováme. Svým chováním a svými činy přímo ovlivňujeme dění kolem sebe“ (Křivohlavý, 1998, s. 183) Důležitá je kongruence ve sdělení – to, co říkáme, jak se u toho tváříme a to, co děláme, je v souladu. Nejčastějším projevem inkongruence je snaha zakrývat své chyby a nedostatky

(ibid). Je to zbytečné, stojí to příliš energie a je to jedna z nejčastějších příčin nepřijetí. Schopnost připustit svou chybu a nést za ní následky dává zároveň příležitost ji napravit a zachovat vlastní hodnotu. Jak uvádí Křivohlavý (1998, s. 184) , důležité prvky sdělování činy jsou spolupráce, devalvace a evalvace.

Jsou to prvky naší práce jak s dětmi, tak v profesionálním týmu. Nedochozí k nim náhodně, ale v případě vzájemné snahy a zřejmě není lepší cesty, než začít od sebe. Pro každého učitele bude důležité přestat přemýšlet o tom *jak to nejde, ale jak to jde*.

Ke spolupráci podle Křivohlavého (1998, s. 185) potřebujeme:

- radikální změnu spolupráce , to znamená přestat se chovat tak, že jsme středem všeho dění, ale nahradit slovo *já* slovem *my*, začít se chovat kooperativně
- vykročit nadějným směrem znamená promluvit nejen slovy, ale i činem, který by měl být pochopen jako ruka nabídnutá ke spolupráci
- získat vzájemnou důvěru sice v dlouhodobém procesu, který vyžaduje trpělivost, toleranci , profesionalitu a především umění správně komunikovat na všech úrovních a respektovat, že druhý člověk to umět nemusí
- vzájemnost – reciprocitu, která je záležitostí minimálně dvou lidí, ke spolupráci nedojde, pokud se jeden bude snažit a druhý nebude ochoten nic udělat

Opakem spolupráce je soupeření. Vždy je tady někdo vítěz a někdo poražený. Je to spíše způsob, jak dosáhnout maximálních výkonů

V mezilidských vztazích je devalvace projevem neúcty, snižování, a ponižování v mezilidském vztahu. Evalvace je projevem úcty a vzájemné vážnosti. Obojí se nás dotýká (ibid).

Devalvace , která výrazně snižuje sebevědomí, je bolestivá a je vnímána mnohem intenzivněji. Zvláště citlivě je podle Křivohlavého (1998, s. 185) vnímáno:

- křivé obvinění
- ostatní se mě nezastali, odtáhli se
- ostatní zneužili mé důvěry
- někdo mě uráží, pomlouvá, chová se hrubě
- někdo mě záměrně dělá potíže
- někdo porušil pravidla, aby získal to, co jsem měl získat já.

Patří sem i určitá devalvace při komunikaci:

- někdo si mě v hovoru vůbec nevšímá
- skákání do řeči
- nastolení jiného tématu hovoru, když jsem ještě neřekl vše
- nedovolil mi, co klidně mohl

Lidé, kteří se takto chovají, jsou vnímáni jako nepřátelští, hrubí, namyšlení, pyšní a nadřazení. Pokud je ve skupině někdo, kdo svým chováním devaluje druhé, je potřeba problém otevřeně řešit. Je nutné zvolit citlivý a individuální přístup

„Evalvace je komunikačním prvkem, který se pozitivně dotkne příjemce informací. Jde o schopnost pochválit, naslouchat, rovnat konflikty. Takoví lidé jsou vnímáni jako laskaví, přátelští, zdvořilí, taktní, uctiví, všímaví, slušní a uznalí“ (Křivohlavý, 1998, s. 187). Jsou schopni pomáhat a spolupracovat. Pozitivně se příjemce může dotknout např.:

- někdo se mě zastal tam, kde jsem byl neprávem obviněn
- někdo se zasadil o to, abych dostal to, na co mám právo
- někdo se mnou jedná otevřeně bez zastírání
- někdo se mi snaží pomoci a opravdu mi pomůže
- někdo je schopen mi odpustit, přehlédnout drobné nedostatky a nechce za to vděčnost
- někdo o mne projeví nefalšovaný zájem

- někdo mi dokáže říct o mých chybách, ale nesnižuje mne před druhými
- i když má někdo příležitost a měl by z toho prospěch, neudělá věc, která by mne poškodila
- má pro mne čas, i když nemá času nazbyt (ibid)

Shrnutí, vliv konativní komunikace na zdraví (na pocit subjektivní pohody) žáka

Konativní komunikace a její úroveň je stupněm nejvyšším. Verbální stránka komunikace – slova mohou utěšit, neverbální projev – úsměv může povzbudit, ale ten, kdo druhému věnuje čas a zájem, pomůže zmírnit trápení. Stejně tak obráceně, slova mohou hodně bolet, výhružné gesto může ranit, ale křivé obvinění naruší vztahy.

Konativní komunikace, kterou učitel využívá k ovlivnění pocitu subjektivní pohody působí na duševní zdraví žáka tím, že uspokojuje potřebu bezpečí v komunitě. Pozitivně působí na žáka schopnost učitele vyjádřit zastání a odstranit příčiny ohrožení (Havlíková, 1998, s. 44).

Odmítání žáka nebo přehlížení jeho úzkosti se silně podepisuje i na somatické složce osobnosti, žák nemá rád školu, vyhledává únik od zátěžových situací (Křivohlavý, 1998, s. 184).

Devalvace, která je v komunikaci vyjádřená neúctou a ponižováním přináší intenzivní negativní pocity, které narušují sebevědomí žáka. Učitel, který v komunikaci dává najevo svou nadřazenost a pýchu bude zřejmě vnímán jako nepřítel, který narušuje subjektivní pocit pohody žáka při vyučování (ibid).

Pozitivně na duševní zdraví žáka působí evalvace, kdy učitel dokáže zvolit takové komunikační prostředky, kterými vyjadřuje pochvalu a laskavost, a tím uspokojuje žákovu potřebu sebedůvěry, prestiže a sebeúcty (Havlíková, 1998, s. 46).

Otevřené jednání, nejen pouze výmluvy, příznivě působí na prožívání

žáka. S tím těsně souvisí kvalita vztahu učitele k žákovi v situacích při zkoušení nebo při vytýkání chyb. Svoji roli zde hraje časový faktor, ke kterému učitel během komunikace přihlíží. Pozitivně prožívání žáka ovlivňuje už jen skutečnost, že si učitel udělal čas pouze pro něho.

Sdělování činem má svůj význam v prevenci sociálně-patologických jevů. Žák citlivě vnímá učitelovo jednání, kterým chce pomoci a nechce pouze odsuzovat a trestat (Křivohlavý, 1998, s. 188).

Slova i gesta doplňují komunikaci učitele, kdy svým jednáním přesvědčuje a získává důvěru žáka. Podle mého názoru, má žák subjektivní pocit pohody, pokud důvěřuje učiteli, protože se přesvědčil, že právě učitel je tím člověkem, který něco dokáže pro druhé udělat.

4 Význam vytváření pohody prostředí pro zdraví (pocit subjektivní pohody) žáků

Prostředí je všechno, co nás obklopuje a nelze mu žádným způsobem uniknout. Vždy jsme v nějakém prostředí. Patří k naší existenci. Proto se také nazývá prostředí životní.

Havlínová (1998) ve své publikaci rozlišuje *makroprostředí* a *mikroprostředí*. Do kategorie makroprostředí zahrnuje přírodní a společenské jevy a děje, které mají globální rozměr a vztahují se na celou populaci či generaci. Mikroprostředí definuje jako „tu část prostředí, kterou užívá a současně produkuje určitá lidská skupina ve svém životním či pracovním (operačním) prostoru vymezeném pro její životní funkce“ (Havlínová, 1998, s. 82). Příkladem mikroprostředí může být rodina či škola.

Mikroprostředí je složitý jev, neboť je nesnadno měřitelný a náročný na ovlivňování. V praxi působí na jedince ve svém souhrnu, který je důsledkem vzájemných interakcí těchto složek:

- **Prostředí věcné** – hygienická nezávadnost, bezpečí, funkčnost a účelnost, podnětnost, estetičnost a zabydlenost, dostupnost všech prostor školy k pohybu a užívání, nabídka osobního prostoru.
- **Prostředí sociální** – rozvoj humanistických postojů jeden k druhému jako součást vzdělávání a osobního rozvoje učitelů a dětí.
- **Prostředí organizační** – činnost ve škole v souladu s požadavky životosprávy žáků a učitelů, zvláště s ohledem na rytmicitu biologických funkcí, výživu a pohybovou aktivitu. (ibid)

Pro účely své diplomové práce detailněji popíšu hlavní principy zásady *Pohody sociálního prostředí*.

Učitelé, jak uvádí Havlínová (1998) by měli usilovat, aby jejich chování vyjadřovalo tyto humanistické postoje jednoho k druhému :

- **Úcta, důvěra, snášenlivost** – každá lidská bytost zasluhuje úctu a důvěru, vytváření podmínek pro setkávání se s rozličnými osobnostmi

ve škole, snášenlivost přístupu a chování ve vztazích mezi lidmi.

- **Uznání, účast, empatie** – projevení uznání, účasti na potřebách, zájmech, prožitcích a problémech druhého člověka v každodenním styku.
- **Otevřenost** – důležitost vstřícnosti a otevřenosti při komunikaci.
- **Vůle ke spolupráci a pomoci** – bez spolupráce a vzájemné pomoci nelze uvažovat o zdravém prostředí, nelze uskutečnit žádný společný záměr.

Učitelé svým působením mají možnost pozitivně působit na žáky, aby si rovněž humanistické postoje osvojili a řídili se jimi.

Základním východiskem určující prožitek pohody sociálního prostředí a tím i pocitu subjektivní pohody je *sociální klima a atmosféra*.

4.1 Klima školní třídy

„Obsahově termín klima třídy zahrnuje ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů na to, co se ve třídě odehrálo, co se právě odehrává nebo co se má v budoucnu odehrát. Důraz je položen na to, jak klima vidí a interpretují sami aktéři, tedy na „subjektivní aspekty klimatu, nikoliv na to, jaké klima „objektivně je“ (Mareš, 2001, s. 56).

Aktéři klimatu jsou všichni žáci navštěvující danou třídu. Patří sem jedinci, kteří stojí mimo skupiny žáků, na které se obvykle třída člení, každý jednotlivý žák, učitelé vyučující třídu (ibid).

„Klima školní třídy je prvořadě podmíněno a utvářeno projevy (osobností, postoji) učitele, tzn. nejen jeho vztahem k žákům a vědomostmi, ale také profesionálními dovednostmi, tj. metodami a modely výuky, které využívá.“ (Musil, 1999, s. 185).

4.2 Komunikační prostředky ovlivňující klima školní třídy a zdraví žáků

Pro efektivitu práce se školní třídou je rozhodující podmínkou uplatnění demokratického přístupu k žákům při výuce. Nesmí být opomenuta všechna činnost ve třídě. Oboustranné vnímání pozitivního vztahu v interakci učitel – žák je důležité a předpokládá se, že na jeho počátku budou přátelské postoje učitele (ibid).

J.Musil (1999, s. 186) uvádí jisté kroky, které mohou vést ke změně direktivního stylu práce učitele. Mají úzkou souvislost s efektivní komunikací učitele . Do jisté míry tyto kroky vnímám jako výzvu a překládám si je do otázek :

- Jaká slova používám k pochvale, k povzbuzení žáka ? Není to jen stereotypní vyjadřování z mé strany ? Potřebuje můj projev změnu ?
- Jaké výrazové prostředky používám při výuce ? Nejsou moje otázky jen jednoslovné, co umožňují žákům
- Nejsem jen direktivní ? Dovedu změnit styl přístupu k žákům ?
- Umím motivovat k pochopení vyučovací látky ? Jaký význam přikládám motivaci ?
- Mám při hodině taková pravidla, aby se žáci mohli ptát, nevysmívali se nepodařeným odpovědím ostatních ?
- Umím já i moji žáci naslouchat, nebo jen slyšet ?
- Dokážu usměrnit konfliktní situaci při dialogu žáků tak, aby byla kritika konstruktivní ?
- Jaký je můj neverbální projev ? Mám smysl pro humor ? Co můj hlas ?
- Opravdu dokážu akceptovat žáka? Zvládnou ho kritizovat bez ponižujících urážek?

4.3 Sociální dovednosti učitele pro adekvátní sociální interakci, která ovlivňuje zdraví žáka

Pouhý součet všech sociálních dovedností nebo označení pořadí důležitosti není možné objektivně zmapovat. Jejich jednotlivé působení není ohraničené a skoro všechny se navzájem prolínají.

Pro učitele je každá hodina premiérou a pokud mu nestačí jen role nadřízeného, může využít osobní kompetence k efektivnímu vyučování.

Základní sociální dovednosti učitele mají svoji roli v příznivé emoční atmosféře, která poskytuje podporu a pomoc.

Když učitel komunikuje, přináší určitou informaci. Ale způsob, jakým komunikuje, ukazuje, jak chce na žáka zapůsobit. Řečový projev může být chladný, věcný, nebo naopak vstřícný, milý. Každý z těchto způsobů ovlivňuje žáka, zanechává v něm různé pocity – emoce. (Gavora, 2005 s. 94)

Gavora(2005, s. 95) předpokládá, že příjemné nenásilné klima pro komunikaci, povzbuzuje žáky a vede k lepším učebním výsledkům, neboť takovéto pozitivní klima naplňuje emocionální potřeby žáků. Pozitivní emocionalita je spojována s pocity radosti, sympatie a náklonnosti.

Pro zdraví žáka a jeho pocit subjektivní pohody má podle mého názoru prioritní dovednost učitele vcítit se do světa žáka a akceptovat ho s celou škálou jeho vlastností. Vžívání se do pocitu žáka je tak projevem pozitivního vztahu učitele k žákovi a předpokladem kladného vztahu žáka k učitelovi. Porozumění žákovu nitru z jeho jednání, verbálních a neverbálních projevů poskytuje učitelovi jakýsi klíč, jak s žákem efektivně komunikovat a podpořit tak kladný vzájemný vztah.(ibid).

Akceptování dítěte s jeho individuálními zvláštnostmi, což Gavora (2005) uvádí jako základ pro vytvoření důvěry žáka k učiteli, někdy dělá problém i vlastním rodičům. Pokud dítě nesplňuje jejich očekávání, dávají mu to nevybíravým způsobem najevo. Jestliže je chování učitele podobné, znamená to pro dítě silné nepříznivé působení na jeho zdraví.

Sociální dovednosti učitele zahrnují komunikační dovednosti, které obsahují schopnost symbolicky vyjadřovat kognitivní i emotivní obsahy vědomí, to znamená svého vnitřního stavu, svých pocitů, mínění, názorů a postojů. Schopnost přijímat a zpracovávat podněty, signály a sdělení z vnějšku (Řezáč, 1998, s. 66.67).

Neméně důležité jsou behaviorální dovednosti, které představují schopnost chovat se autenticky, aby výrazová složka – mimika a pantomimika odpovídaly skutečnému prožívání sociální skutečnosti (ibid).

Efektivita vyučování záleží na dynamických vlastnostech učitele, kterému temperament dovoluje využít přímého vlivu na žáky. To znamená, že je učitelovo chování kongruentní, kdy slova a řeč těla odpovídá prožívaným pocitům.

Přímý a efektivní vliv má takové chování, které dokáže využít myšlenky žáků a neverbálně jim dát podporu. Na žáky působí kvalita verbálního projevu učitele, smysl pro dramatizaci, jisté umění udržet zájem. Dovednost napínavě vyprávět, nezkazit žádnou legraci a okořenit výuku humorem je podmíněno využíváním celé škály komunikačních schopností.

Projevit smysl pro humor v pravou chvíli pomáhá nadlehčit situaci, snížit napětí a podporovat přátelské vztahy ve třídě. Jemný humor tak povzbuzuje žáky, dodává jim odvalu, odbourává konflikty a zbavuje tak žáky napětí a stresu (Gavora, 2005, s. 97).

„Při veselé náladě, smíchu, humoru se totiž vyplavují v mozku endorfiny, které působí na člověka blahodárně. Smích také procvičí lícní svalstvo, zmasíruje bránici, prohloubí dýchání, zapůsobí příznivě na krevní oběh, upraví hladinu adrenalinu a „omývá“ psychiku od všech starostí a nudy“. (www.ped.muni.cz/z21/sborník_06)

Existuje široké spektrum humorných situací ve škole. Mohou být připravené či nepřipravené, zamýšlené či nezamýšlené. Většinou se jedná o veselé příhody, slovní hry s pojmy, přeházení, sebeironie, atd. Původcem bývá nejen učitel, ale i žáci.

Přímo pedagogickým zločinem je ironie, posmívání či vysmívání se některým žákům před třídou (ibid).

Pro zvládnutí náročného povolání učitele jsou sociální dovednosti nezbytné a tvoří celý komplex profesních kompetencí. Jsou to dovednosti pro adekvátní sociální interakce a komunikaci. Je to také schopnost sebereflexe, zamyšlení se nad odezvou svého působení na žáky (Čáp, Mareš, 2001, s. 270).

4.4 Vliv sociálních vztahů ve třídě na zdraví (na pocit subjektivní pohody) žáka

„Sociálním faktorem, který má vliv na osobnost i zdraví jedince je sociální skupina“ (Křivohlavý, 2001, s. 107).

První skupinou je rodina a zkušenosti z rodiny ovlivňují svým způsobem životní styl dítěte. Hlavně jeho schopnost navazovat styk s druhými, zařadit se do skupiny, zvládat možné konflikty, schopnost spolupracovat s druhými apod. (ibid). V dalších sociálních skupinách, kam se dítě formálně či neformálně dostává, dochází k působení skupiny na celou osobnost dítěte. Zvlášť důležitý je vliv na sociální dovednosti a na charakter (Čáp, Mareš, 2001, s. 275).

„Příznivý vliv na dítě a jeho zdraví mají neformální skupiny se silně motivovanou činností, vzájemnou pomocí a příznivými společnými zážitky. Nežádoucí účinky má pro dítě skupina s dominancí jednoho výše zmíněného aspektu nad druhými nebo skupina antisociálně zaměřená“ (ibid).

Sociální prostředí tedy přímo či zprostředkovaně ovlivňuje zdraví (pocit subjektivní pohody) žáka. V pojetí holismu je lidský organismus integrovaná organizační jednotka. Porucha jedné části vede zákonitě k poruše jiné části nebo celého systému.

Sociální prostředí školy, třídy, způsob – styl vedení výchovy a uznávané hodnoty v komunitě jsou určující pro motivaci jednotlivce. Právě motivace je procesem, který určuje směr, sílu a trvání určitého chování. Ve vztahu k lidským potřebám jde o motivaci vědomou i nevědomou (Lokšová, Lokša, 1999, s. 10).

Stav motivačního napětí vzniká z potřeb člověka, který žije v určité sociální mikrostruktuře jako je školní třída. Jeho psychika, tedy i motivace podléhá vlivům sociálního prostředí, především vlivům výchovy (ibid).

Základní lidská potřeba jistoty a bezpečí je v určité míře uspokojována přirozenou autoritou učitele, činností, která vyvolává spokojenost a pocit potřebnosti. Jistotu a bezpečí ztrácíme nejen při fyzickém ohrožení, ale také při ohrožení „psychickém“ a sociálním (Havlíková, 1998, s. 44-45).

4.5 Shrnutí, vliv pohody prostředí na zdraví (na pocit subjektivní pohody) žáka

Potřeba náklonnosti, lásky je uspokojována komunikací, která podporuje kladné přijetí žáka. „Jednání učitele zaměřené na uspokojování potřeby jistoty a bezpečí převádí potřebu na její psychologickou úroveň, vyvolává pozitivní psychickou odezvu v organismu a tím ovlivňuje zdraví žáka. Míra jistoty a bezpečí ovlivňuje biologickou stránku jedince, podporuje normální funkci jednotlivých orgánů přes centrální nervový systém a pozitivně působí v orientaci mezi lidmi“ (Křivohlavý, 1998, s. 178).

„Pozitivní sociální interakce učitel-žák, působí příznivě na určitou vyrovnanost žáka. Ta může podporovat jeho aktivitu, pracovní motivaci, stimulovat zájmy“ (ibid). Negativně působí pocity strachu, úzkosti, napětí v mezilidských vztazích. Může dojít až k jisté sociální izolaci žáka, k pocitům osamocení. Sociální izolace je většinou příčinou vzniku negativních emocí, jako je nepřátelství, hněv, zlost a agrese (ibid).

Neuspokojená potřeba bezpečí a jistoty v dané komunitě se může projevit únikovým jednáním, bezradností a bezmocností. Mohou to být důsledky strachu, který žák prožívá (Havlíková, 1998, s. 45)

Hněv je agresí verbální a ve sféře sociálních vztahů může mít podobu např.intrik, ironie, nevěcného kritizování. Agrese narušuje intelektovou činnost jedince, pokud je vyvolaná sociálními podněty spojuje se s nepřátelskými pocity až nenávistí (Křivohlavý, 1998, s. 180).

„Způsob komunikace učitele, který vyvolává obavy a úzkost v prožívání

žáka negativně ovlivňuje zdraví žáka. Může docházet k přetěžování nervové soustavy, následně konfliktům až k psychickým traumatům“ (ibid). Smutek a zarmoucení jsou reakce na jistou ztrátu hodnoty, jejich doprovodným projevem je pláč, ataky hněvu, studu, pocitu viny.

Prožívání nedostatku ovlivňuje veškeré psychické činnosti mozku. Působí hlavně na pozornost, myšlení, volní procesy. Zdraví člověka je jistý rovnovážný stav, pocity klidu a spokojenosti by však neměly vyvolávat pasivitu (Křivohlavý, 1998, s. 178-179).

Pohoda prostředí a její vytváření je jedním z cílů strategie Zdravé školy. Podílí se na něm celá škála komunikačních a sociálních dovedností učitelů i dalších pracovníků školy. Zřejmě nelze přímo nadiktovat postupy, ale je možné vyžadovat od dospělých kvalitu vztahu k žákovi.

5 Význam zdravého učení a jeho organizace pro rozvoj osobnosti žáka a jeho zdraví

Podle Havlíkové (1998, s. 122) má příznivý vliv na zdraví žáka ve školním prostředí cílené a řízené učení, hlavně podmínky, které se týkají samotného procesu učení.

„Vyučování je dvousměrný proces oboustranné komunikace učitele a žáka. Učitel musí dostávat od žáka zpětnou vazbu, aby poznal, nakolik žák rozumí učivu. Na druhé straně žák by měl mít možnost klást otázky potřebné k porozumění, diskutovat o daných problémech či informacích, aby byl schopen vytvořit si na jejich základě svůj vlastní názor a postoj, a také si za ním stát“ (ibid).

Jde tedy o komunikaci náročnou, protože je ovlivněna prostředím třídy, sociálními vztahy, krátkodobými vlivy, které působí na obsah i charakter komunikace. Zdravé učení má určitou učební atmosféru, učební klima (ibid).

Na základě fyziologie učení formulovala Susan Konvalinková osm podmínek, aby učení bylo efektivní. Nazývá je „mozku přátelskými“ učebními prvky. Jestliže tyto podmínky nejsou dodrženy, učení ztrácí na síle a přitažlivosti pro žáky a nevede tak k cíli. Za cíl zde považujeme ***spolehlivé použití naučeného v reálném životě***. (Havlínová, 1998, s. 120)

Žáci se pak neučí z vlastní vůle, nejsou „poháněni“ vnitřní motivací. Při vnější motivaci bývá daná činnost vykovávána pod určitým tlakem, může být provázena napětím, vést k nejistotě a pocitům úzkosti (Lokšová, Lokša, 1999, s. 15).

„Mozku přátelské“, zdravé učební prostředí je takové, které v hojné míře využívá všech osmi prvků. Jsou to: ***nepřítomnost ohrožení, obohacené prostředí, smysluplný obsah, spolupráce, možnosti výběru, okamžitá zpětná vazba, přiměřený čas a dokonalé zvládnutí***. (Havlínová, 1998, s. 120).

Havlínová (1998) ve své publikaci uvádí základní zásady zdravého učení:

- Smysluplnost
- Možnost výběru

- Spoluúčast, spolupráce
- Motivující hodnocení

„Prostředky k uplatňování zásad zdravého učení jsou hlavně v **efektivní komunikaci**. Učitelé školy podporující zdraví přijímají komunikaci jako jeden z principů školy. Vede je k tomu přesvědčení o významu procesu aktivního učení jako součásti sebevzdělávání. Roli učitele chápou jako průvodce při hledání a poznávání“ (ibid, s. 159).

Škola podporující zdraví nepodceňuje vytváření takového pracovního prostředí pro žáky, aby komunikace mohla probíhat. Komunikace ve skupině, by neměla být poznamenána mocenskou silou učitele nebo většiny (Havlíková, 1998, s. 160).

5.1 Smysluplnost učení

Základním mechanismem, který používá při učení lidský mozek, je „vytahování smyslu“ z komplexních situací skutečného světa. (ibid, s. 124) Často si při některých činnostech pokládáme otázku – Jaký to má smysl?

Rodíme se vybaveni silnou touhou porozumět světu kolem nás, a když má pro nás něco smysl, máme automaticky i motivaci se tím zabývat a nepotřebujeme vnější donucování. Potvrzují to výzkumy mozku z oblasti neurochemie : „Když proběhne úspěšné učení, vyplaví se v mozku endorfiny, které vyvolávají pocit uspokojení. Jestliže se tedy učíme něco, co pro nás má smysl a souvisí se skutečným životem, učení probíhá přirozeným způsobem bez potřeby vnější hybné síly. V tomto případě je pro nás učení odměnou samo o sobě a náš mozek si tak vyloučením endorfinů vlastně „pogratuluje“ sám“ (ibid, s. 125).

Děti i dospělí jsou nejvíce motivováni k učení tehdy, když sami cítí potřebu rozšířit a prohloubit své znalosti a možnosti vypořádat se s aktuálními událostmi ze skutečného života. Učení tak navazuje na to, co už je známé a také bere ohled na to, co děti zajímá.

Když hovoříme o přiblížení školy skutečnému životu, díváme se dle Havlíkové (1998) na věc ze dvou hledisek :

- aby to, co se ve škole dělá, dávalo skutečný smysl dětem i učitelům
- aby škola věnovala pozornost i tomu, jak to dělat smysluplně a s co největším aktivním zapojením žáků.

Havlíková (1998, s. 128) prosazuje **prožitkové učení** jako nejefektivnější, neboť experimentováním, děláním, prožíváním určité činnosti přispívá k rozvoji postojů a dovedností především tím, že:

- „rozdívá vlastní potenciál, vlastní aktivitu a tvořivost
- umožňuje věci zažít a vyzkoušet v praxi v situacích z reálného života
- vytvářením nesoutěživého prostředí, poskytováním zpětné vazby a uznání tak posiluje sebedůvěru a zdravé sebevědomí
- umožňuje rozhodování a posiluje vlastní zodpovědnost tím, že učitel vychází z toho, co si myslí a cítí děti
- rozvíjí spolupráci a komunikaci a posiluje prosociální jednání – jednání ve prospěch druhého člověka“ (ibid)

5.2 Možnosti výběru, přiměřenost

Hlavními východisky této zásady jsou dvě dobře známé skutečnosti:

- „Pokud můžeme sami ovlivňovat to, co se nás týká, včetně našeho učení, pokud si můžeme vybírat a rozhodovat se, naše motivace do něčeho se pustit se tak rapidně zvyšuje. A ochotněji také za sebe a za své činy přijímáme zodpovědnost.
- Každý člověk je jiný, lišíme se co do struktury svých schopností, každý máme jiné názory, postoje, tempo učení, osobnost atd. Základní potřeby máme však všichni stejné. Ve způsobech jejich uspokojování se však můžeme velmi lišit“ (Havlíková, 1998, s. 136).

Z toho vyplývá, že učitel by měl dát dětem možnosti spolurozhodovat, co a jak se budou učit. Významně tím přispívá k osobnostnímu rozvoji každého žáka a posiluje motivaci a zájem dětí o výuku.

Obsah i metody výuky by měly být přiměřené věku a individuálním předpokladům dětí. Učitel tak rovněž podporuje osobnostní rozvoj každého dítěte tím, že umožní individualizaci učiva, která se týká druhu a množství učiva a používaných metod práce (ibid).

„Vedle přiměřenosti výuky vzhledem k věku a individuálním předpokladům nesmíme zapomenout na přiměřenost proporcionality rozumové, citové a sociální složky výuky. Pedagog by neměl zapomenout rozvíjet u dětí žádoucí postoje 21. století, jsou to například úcta, tolerance, uznání, empatie, zájem o druhé, otevřenost atd. Tyto postoje mají vedle své složky racionální složku citovou a sociální, je tedy úkolem učitele, aby všechny tyto složky byly rovnoměrně zastoupeny při výuce a výchově“ (Havlíková, 1998, s. 136).

5.3 Spoluúčast, spolupráce - organizační formy vyučování

Účastníky pedagogické komunikace můžeme rozdělit do tříd, studijních skupin, párů atd. Už jen způsob rozdělení žáků ovlivňuje účinnost pedagogické komunikace (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 44).

Volba organizační formy by měla odpovídat povaze výchovně vzdělávacího cíle, který má učitel splnit (ibid). Pokud nemůžeme ovlivnit organizační formu, je třeba zvolit vhodný soubor výchovných a vzdělávacích metod. Je třeba rovněž počítat s tím, že určité formy a metody komunikaci usnadňují, nebo naopak ztěžují.

Je možné rozlišovat tři základní organizační formy vyučování: hromadné či frontální, skupinové a individualizované. Každá forma si vyžaduje vhodnou komunikační strukturu, která je základem zvolené formy (ibid).

Jak se uplatňuje pedagogická komunikace při jednotlivých organizačních formách výuky ?

5.3.1 Uplatnění komunikace při hromadném vyučování s cílem vytvoření podmínek pro spoluúčast žáka

Dosud nejrozšířenější formou organizace práce ve třídě je frontální, hromadné vyučování. Po rozhodující část vyučovací hodiny učitel sděluje žákům informace, vydává pokyny, návody k práci a k samostatnému procvičování učiva. (Havlínová, 1998, s. 156).

Při **jednosměrné komunikaci učitele se třídou** se pedagog soustředí uje hlavně na obsahovou stránku svého sdělení. Komunikace ze strany učitele probíhá spíše jako neadresné sdělování, neboť pedagog v tomto případě přestává vnímat posluchače a stylizuje se tak do role neosobního mluvčího (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 46). Podle Havlínové (1998) však tento způsob vyučování nepřispívá k rozvoji komunikačních dovedností žáků.

„Velice frekventovaná situace při hromadném vyučování je **oboustranná komunikace učitele se třídou**. Tento rozhovor mívá obvykle dvě podoby. Nejčastěji učitel klade otázky a žák odpovídá“ (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 47). Méně často se vyskytuje případ, že by otázky kladl žák a učitel odpovídal. Komunikace mezi žáky se téměř nepřipouští.

„Obousměrnou komunikaci představuje **rozhovor učitele se žákem před třídou**. Učitel zde komunikuje s jedním žákem delší dobu a tento rozhovor se odehrává ve zvláštním vyhraněném prostoru, jakoby na „jevišti““ (ibid). Ostatní žáci mohou pouze tento rozhovor sledovat a bez svolení učitele nesmějí do rozhovoru zasahovat.

V případě, že učitel nezkouší u tabule nebo na jiném „speciálním“ místě a opouští prostor u tabule, vstupuje mezi žáky a tím zkracuje prostorovou vzdálenost mezi sebou a žákem. Dochází k **obousměrné komunikaci učitele se žákem mezi ostatními žáky** (ibid). Děje se tak většinou při orientačním zkoušení, výchovném rozhovoru nebo při individuálním přístupu k jedinci. Učitel může tímto způsobem ukázat na důležitost situace. Lépe může sledovat neverbální chování žáka.

V rámci hromadného vyučování dochází i ke složitější podobě rozhovoru. Důkazem je rozprava ve třídě, při které dochází k **obousměrné komunikaci mezi**

učitelem a žákem i mezi žáky navzájem a rozvíjí se tak diskuze či rozprava. Řídící roli si při této diskuzi ponechává obvykle učitel.

Uplatnění efektivní komunikace při prostorovém rozmístění žáků ve třídě při hromadném, frontálním vyučování

V běžné učebně sedí žáci v pravidelných vzdálenostech od sebe a se zvětšující se vzdáleností od čelní stěny (tabule). Učitel se po většinu vyučovací hodiny pohybuje v prostoru před lavicemi. „Intenzita žákovských kontaktů s učitelem klesá se vzrůstající vzdáleností od čelní stěny a od středu místnosti. Ve třídě existují místa, kterým učitel, často i nevědomky, věnuje více pozornosti než ostatním. Bývají označovány jako akční zóny učitele“ (Gavora, 2005, s. 123).

Mareš, Křivohlavý (1995, s. 50) rozlišují tři komunikační zóny v běžné třídě :

První zóna, též **sociálně poradní**, svou blízkostí účastníků podporuje intenzitu a obousměrnost pedagogické komunikace. Učitel mluví k těmto žákům nejčastěji a žáci, kteří zde sedí tak bývají při vyučovací hodině aktivnější.

Druhá zóna **blízce veřejná** už svým názvem vypovídá o nižším počtem kontaktů mezi učitelem a žáky a nižší kvalitě komunikace.

Nejchudší komunikace se odehrává mezi učitelem a žáky, kteří sedí nejdále od čelní stěny – **v zóně vzdáleně veřejné** .

Stává se tedy, že žáci, kteří jsou pilní a chtějí se zapojovat do pedagogické komunikace při vyučování, si většinou sedají do předních lavic. Tyto přední lavice se tedy nazývají **zóna aktivní účasti pro žáky** (ibid).

„Žáci, kteří sedí mimo zónu aktivní účasti, komunikují s učitelem méně často a nemusejí dávat pozor. Může se to projevit zhoršeným prospěchem. V této „méně aktivní zóně“ rovněž nalezneme žáky uzavřené, kteří sice mohou mít kladný vztah ke škole, ale nechťejí se veřejně projevovat“ (Gavora, 2005,s. 130).

V případě, že si toho učitel nevšimá a žák dál sedí mimo zónu aktivní účasti, může se výrazně snížit žákův zájem o výuku (ibid).

Tyto nevhodné situace může učitel odstranit tím, že všechny žáky

promyšleně zapojuje do výuky, chodí po třídě, mění zasedací pořádek a to nejen z důvodů zdravotních a kázeňských, ale také kvůli bohatší komunikaci jak mezi učitelem a žáky tak žáky mezi sebou (Mareš, Křiovohlavý, 1995, s. 51).

Samo umístění žáka, který si své místo vybere nebo mu je určí učitel, ovlivňuje jistou mírou jeho aktivitu a spokojenost.

Při běžné frontální formě organizace práce ve třídě převládá takové uspořádání učebny, kdy učitel stojí nebo sedí před žáky. Ti jsou rozsazeni tak, aby mohli sledovat učitele, nikoliv však sebe navzájem. „Pro rozvíjení vzájemné komunikace, dialog či diskuzi žáků nejsou v tomto případě vytvořeny základní prostorové podmínky. Žáci si nevidí do obličejů, nemohou reagovat na nonverbální signály, možnosti vzniku emocí je tak v zárodku potlačena vnějšími vlivy uspořádání učebny“ (Havlíková, 1998, s. 157).

5.3.2 Komunikační prostředky využívané při skupinovém a kooperativním vyučování

Skupinové vyučování oproti hromadnému postupuje naprosto odlišně, učitel vytváří takové didaktické situace, při kterých se od žáků vyžaduje spolupráce a komunikace. „Poznatky sociální psychologie a sociální pedagogiky potvrzují, že právě práce ve skupinách usnadňuje žákovo učení, motivuje ho a umožňuje se tak regulace činnosti členů v jednotlivých skupinách“ (Křiovohlavý, 2001, s. 150)

Sociální situace **obousměrné komunikace žáků ve dvojicích** naplňuje záměr, aby žáci pracovali relativně samostatně (Havlíková, 1998, s. 158). Učitel jejich činnost obvykle navodí, kontroluje ji efektivním způsobem a v závěru hodnotí.

Tuto komunikační strukturu lze využít např. při problémových metodách výuky, laboratorních pracích, při opakování a procvičování učiva atd. Žáci se tak v mikroskupinách učí spolupracovat a komunikovat při práci.

Složitější pedagogická situace nastává při **skupinovém vyučování o 3 – 5 žácích**, např. při projektových metodách, veřejně prospěšných pracích, tréninku sportovních činností atd.

„Vyžaduje od učitele, aby vybral vhodný obsah učiva, zohlednil věkové zvláštnosti žáků stejně jako sociální vztahy mezi žáky. Příprava úkolů a jejich obtížnost je záležitostí didaktické analýzy učitele. Proto je nutné znát předpoklady a zkušenosti žáků pro zvolenou formu výuky“ (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 49). Pro učitele je náročné vybrat úkol, který je zajímavý a navozuje problémovou situaci. Práce učitele je v tomto ohledu většinou originální.

Havlíková(1998, s. 159) uvádí ve své publikaci jako jednu z nejefektivnějších forem skupinové výuky **kooperativní učení**, kdy žáci pracují v malých skupinkách na společném úkolu a řídí se při tom určitými pravidly.

„Tato forma učení se osvědčuje proto, že vychází vstříc přirozeným potřebám dětí komunikovat a spolupracovat a současně představuje jednu z nejúčinnějších metod výuky, neboť programově využívá diskuze, umožňuje experimentovat a umožňuje také dětem učit jedno druhé, což je podle výzkumů vůbec nejefektivnější způsob učení“ (ibid).

Podle mého názoru by učitel neměl být jediný zprostředkovatel či „přednášeč“ moudra, ale měl by spíš inklinovat k roli průvodce při hledání a poznávání.

Pedagogické umění se projevívá v dovednosti učitele hovořit pouze tehdy, je-li to nezbytně nutné. Souhlasím s tvrzením Havlíkové (1998, s. 161), že každé učitelovo slovo, které mohou vyslovit žáci, každá informace, kterou mohou najít žáci, každý proslov či návod, jehož cíl může být splněn diskuzí žáků – to vše brání rozvoji komunikačních dovedností a dovedností spolupráce dětí ve třídě

5.3.3 Způsoby komunikace při individualizovaném vyučování

Historicky nejstarší je **individuální vyučování**, při kterém dochází k přímé lidské komunikaci mezi učitelem a žákem (neboli „face to face“). Jde tedy o **obousměrnou komunikaci mezi učitelem a žákem**. Žák může být s učitelem sám nebo v místnosti, kde nezávisle na něm pracuje několik dalších studentů. V současné době se tato organizační forma využívá např. při práci s postiženým dítětem, při výuce zvlášť nadaných jedinců atd. (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 47).

Základné principy moderní pedagogiky, opírající se o psychologické poznatky a výzkumy, vycházejí z Bloomovy teorie, nazvané **mastery learning** („zvládající učení“). „Tato teorie je založena na teoretickém předpokladu, že osvojení poznatků a dovedností je možné u všech žáků, pokud k tomu mají vhodné podmínky a dostatek času. Jedná se o **individualizované vyučování**, kdy učitel nejdříve provádí analýzu vstupní charakteristiky žáků a podle toho pak volí učební strategii“ (Havlíková, 1998, s. 122). Při této organizační formě probíhá běžná hromadná nebo skupinová výuka a učitel komunikuje s některými žáky na jejím pozadí. Ostatní žáci jsou zaměstnání samostatnou prací, dialogu se neúčastní ani ho nesledují.

Individualizované vyučování bez osobního kontaktu s živým učitelem, představuje takový způsob vyučování, kdy má žák určitý prostředek, např. programovaná učebnice (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 48). Existují i situace, kdy žák nemá k dispozici žádného učitele, živého ani zpředmětněného. Žák v tomto případě musí svoji činnost organizovat sám, sám si vybírat cíle, prostředky i metody převeze do jisté míry roli učitele.

5.4 Specifika komunikace při motivujícím hodnocení žáků

„Hlavní zásada školy podporující zdraví je zajištění dostatku zpětné vazby a uznání všem dětem. Při hodnocení bere v úvahu především pokroky a možnosti dítěte“ (Havlíková, 1998, s. 166).

Hodnocení žáka je činitel, který působí na psychické zdraví žáka. Při něm žák pocítí téměř celou váhu a úroveň sociálního vztahu učitele. Stejně tak učitel, který je vázán povinností klasifikovat zároveň odhaluje velkou část svého vztahu k žákovi (Číhalová, Mayer, 1997, s. 57).

Hodnocením v nejširším slova smyslu rozumíme určování hodnoty něčeho vzhledem k něčemu jinému. Hodnocení vždy vychází ze srovnání buď s „normami“, s optimálním či žádoucím stavem, nebo je možno hodnotit vývoj jedince, skupiny za určité časové období. (Havlíková, 1998, s. 167).

Školní klasifikace je většinou uváděna jako metoda třídící a nemá

hodnotící charakter. S návykem jistého třídění odchází dítě do života. Zřejmě až příliš pozdě může objevit celou škálu hodnot a vlastností člověka. „Velice často se totiž zapomíná, že sumativní hodnocení vyjádřené formou klasifikace je užitečné hlavně pro *formální* vyjádření a absolvování určitého institucionalizovaného vzdělávání, a stane se převažujícím nebo jediným nástrojem hodnocení. V důsledku se pak sníží efektivita učení a k malý informační a motivační obsah tohoto hodnocení představuje riziko pro zdravý vývoj žáků“ (Havlíková, 1998, s. 167).

Jestliže transformaci naší školy chápeme jako proces humanizace a demokracie, pak slovní hodnocení transformaci podporuje. Slovní hodnocení je v této práci chápáno jako takové hodnocení, které má v procesu učení motivační význam. Zkušenosti ukazují, že většina škol přistupuje ke slovnímu hodnocení až po určitém čase od nastartování vnitřních proměn školy (Číhalová, Mayer, 1997, s. 58).

Zde hraje nejdůležitější roli **zpětná vazba**, kterou rozumíme bezprostřední, věcnou a velice konkrétní odezvu, informaci o výsledku činnosti žáka, aniž bychom ho srovnávali s dalšími žáky. Hodnocení plnící zpětnovazební funkci označujeme jako formativní hodnocení, které posiluje vnitřní motivaci dítěte k činnosti (Havlíková, 1998, s. 167).

Pochvala je hodnocením, které na rozdíl od zpětné vazby, není založena na věcném hodnocení, ale na sociální manipulaci (ibid). Dítě vykonává činnost pouze kvůli pochvale, věcná podstata hodnocení se často vytrácí. Žák se nedozví, v čem konkrétně bylo jeho počínání úspěšné a v čem se má ještě zdokonalovat.

Zatímco klasifikace, zpětná vazba, pochvala a odměna se týká hodnocení výsledků lidské činnosti (školní práci dítěte), **uznání** se týká člověka (dítěte) jako takového.

„**Uznáním** uspokojujeme jednu ze základních lidských potřeb. Uznáním rozumíme základní přijetí druhého člověka, bez ohledu na to, co a jak právě udělal (nepodmíněná pozitivní úcta)“ (ibid).

Aby učitel působil pozitivně na zdraví žáků při poskytování motivujícího

hodnocení, musí brát zřetel k základním přirozeným potřebám žáka. Uspokojení těchto potřeb nesmí být ničím podmiňováno. Havlíková (1998, s. 169) uvádí dva motivační nástroje, které zvláště odpovídají potřebám žáka. Je to již zmíněné **nepodmíněné uznání (úcta) a hodnocení naší činnosti formou zpětné vazby**.

Dítě potřebuje právě pro své zdraví prožívat pocit úspěšnosti a uznání a získávat bohatou zpětnou vazbu na své činnosti.

„Poskytování zpětné vazby závisí především na učiteli, souvisí to především s organizací práce ve třídě a s tím, aby si mohly děti poskytovat zpětnou vazbu a uznání navzájem“ (Lokšová, Lokša, 1999, s. 43). Vynikající příležitostí je v tomto případě možnost skupinových forem práce, především kooperativního učení, které je založeno na principu spolupráce, spoluúčasti (ibid).

Často se však setkáváme s názorem, že život je soutěž, a proto by učitelé měli učitelé měli vytvářet při hodinách soutěživé prostředí. Souhlasím s Havlíkovou (1998), že „děti potřebují motivaci, nikoli soutěže, neboť vystavení dětí předčasné a nedobrovolné soutěži může vést k uchýlování se k nefér praktikám (opisování, podvádění, chození za školu)“. Dalším důsledkem je stres a více či méně stálý pocit ohrožení například při zkoušení, veřejné soutěži či srovnávání, čemuž by se dalo předejít vytvořením bezpečného a neohrožujícího prostředí, kde by si žáci mohli vyzkoušet, co skutečně umí (ibid).

Jedním z prostředků, jak poskytnout dětem zpětnou vazbu, rozvíjet jejich zdravou sebedůvěru, a tím uspokojovat přirozené potřeby dítěte, je **slovní hodnocení** (ibid). Děti se nemusí cítit ohroženy neúspěchem a špatnou známkou a nemusí se uchýlovat k nefér praktikám.

„Ve slovním hodnocení, které je specifickou záležitostí efektivní komunikace může citlivý učitel doslova demonstrovat úroveň sociálního vztahu k žákovi. Je třeba pečlivě vážit slova a někdy i hlídat neverbální projevy, aby se učitel nestal stresorem působícím na zdraví žáka“ (Křivohlavý, 2001, s. 177).

5.5 Shrnutí, vliv zdravého učení na zdraví (na pocit subjektivní pohody) žáka

Potřeba uznání, sebedůvěry, prestiže a sebeúcty jedince stojí v celé hierarchii potřeb člověka na významném místě. Její uspokojování ovlivňuje všechny složky osobnosti a působí tak na zdraví dítěte a jeho pocit subjektivní pohody (Havlíková, 1998, s. 43).

Efektivní komunikace a způsob organizace výuky podporuje sympatie nebo nesympatie k procesu učení, ovlivňuje náladu žáka – dlouhodobý emoční stav (Fontana, s. 259).

Komunikačními prostředky může učitel vyjádřit podporu, kterou žák potřebuje k zvládnutí učiva. Pociť, že si může věřit a jeho práce nebude skandálně kritizována, pozitivně ovlivňuje jeho duševní zdraví (ibid, s. 60).

Pozitivní vliv na zdraví má okamžitá zpětná vazba a uznání žáka. Žák prožívá pocity uspokojení ze smysluplné práce, která je oceněna podle jeho angažovanosti, je přihlédnuto k jeho schopnostem. Opomíjení vlivu zpětné vazby může vyvolat pocity lhostejnosti, nezájmu, učení není pro žáka motivující, ale nedůležitou záležitostí. Prožívání pocitu úspěšnosti příznivě ovlivňuje psychiku jedince, uspokojuje jeho potřeby jisté prestiže ve skupině a tím působí na jeho zdraví, na vytvoření pocitu subjektivní pohody (Havlíková, 1998, s. 46).

Výběr metod, forem výuky a komunikace při vyučování má vliv na dynamické složky osobnosti. Zejména na motivační stránku, ale podporuje i volní chování jedince. Přirozenou potřebu poznávat, vyzkoušet si něco, vidět určitý výsledek a prožívat pocity uznání může učitel uspokojovat volbou kooperativního učení. Vytváří tak prostor pro spoluúčast a kooperaci mezi žáky navzájem. Pozitivní ovlivnění zdraví podporuje přiměřenost a originalita úkolu pro žáky, kteří jsou motivováni k činnosti. Příznivě působí i netradiční prostorové rozmístění žáků tak, aby měly možnost na sebe vidět nebo vytváření pracovních skupin ve třídě. Spolupráci může podpořit i svobodná volba žáků při výběru pracovní skupiny. Kamarádské vztahy pozitivně ovlivňují komunikaci mezi žáky a celkovou kooperaci.

„Celým proces učení ovlivňuje způsob komunikace učitele. Může ovlivnit

pozitivně nebo negativně prožívání žáka, který si na základě pocitů vytváří úsudky a postoje o smysluplnosti učební činnosti“ (Havlíková, 1998, s. 131). Podle mého názoru právě komunikace učitele a jeho styl v konkrétním předmětu, ovlivňuje pocity sympatie nebo odmítání některého předmětu.

6 Význam výchovného působení, které podporuje otevřené partnerství ve škole a ovlivňuje tak zdraví žáka

Mezi zásady otevřeného partnerství podle Havlíkové (1998, s. 179) patří :

- „škola jako model otevřeného partnerství, jako komunita organizovaná na principech svobody a odpovědnosti, zachování pravidel a spravedlnosti
- škola jako kulturní a vzdělávací středisko obce, jako komunita demokratického charakteru, která má otevřené vztahy pro další vzdělávání lidí“

„ Prostředek k naplňování zásad otevřeného partnerství je komunikace, která podporuje demokratické vztahy ve škole. Ty příznivě ovlivňují vlastní výuku a integrují veškeré dění ve škole. Stejně tak pravidlo soužití a možná spoluúčast na vytváření a chodu demokratických institucí ve třídě mohou pozitivně ovlivňovat osobnost žáka a působit na jeho zdraví, na jeho pocit subjektivní pohody“(Havlíková, 1998, s. 190).

Podle mého názoru vnímá žák školu podle jejího specifického ladění klimatu. Buď mu dovoluje být partnerem všeho dění ve škole nebo jen účastníkem komunity, která má moc.

6.1 Sociální klima školy, sociální atmosféra školy

„Stále častěji se ukazuje, že kvalitní výchovně-vzdělávací výsledky nezáleží pouze na jedincích a jejich osobnostních zvláštностech, na individuálním úsilí při řízení a autoregulaci výchovy, vzdělávání a výcviku, nýbrž také na zvláštностech školní třídy a učitelského sboru i na zvláštностech konkrétní školy“ (Mareš, 2001,s. 581).

Navozují totiž určitý typ vzájemných mezilidských vztahů, určitý typ spolupráce, soutěžení, nepřátelství, určitý typ vztahů žáka k učivu, učebním úkolům, jednotlivým předmětům. Žák si vytváří vlastně vztah k důležitosti

vzdělání pro život. Jistá zvláštnost školy může podpořit dosažení některých výsledků, může i brzdit nebo přímo znemožnit dosažení výsledků jiného typu (ibid, s. 581).

Podle Mareše (2001, s. 581) je sociální klima školy označeno jako „jev dlouhodobý, typický pro danou školu. Na těchto jevech se podílejí učitelé, vedení školy, jednotliví žáci jednotlivých ročníků a konkrétní třídy. Podílejí se i další zaměstnanci školy, svůj specifický vliv mají vztahy v učitelském sboru a atmosféra jednotlivých školních tříd.“ Prostředí školy se netýká jen aspektů sociálně-psychologických, zahrnuje aspekty architektonické, hygienické, ergonomické a aspekty organizační.

Sociální atmosféra školy je jevem krátkodobým, situačně podmíněným, mění se během vyučovacího dne, může se změnit během chvíle, pokud ve škole dojde k mimořádné události. Svoji zvláštní atmosféru má škola např. při předávání vysvědčení, na začátku školního roku, atmosféra se mění při významných událostech ve společnosti (ibid, s. 583).

Podle mého názoru je potřebné termíny rozlišit a věnovat pozornost rovnoměrně oběma jevům. Sociální klima je potřeba koordinovaně budovat, vytvářet z hlediska cílů Zdravé školy. Atmosféru školy lze citlivě ovlivňovat, každý krátkodobý jev či situaci využít jako jistý motivační prvek, který zaujme i tím, jak ho učitel originálně komentuje, vysvětlí nebo jaký zvolí způsob dialogu s žáky.

Co v sobě obsahuje sociální klima? Jsou to ustálené postupy vnímání a hodnocení na to, co se ve škole děje, patří sem i reagování na to, co se děje ve třídě, co se odehrává v pedagogickém sboru..

Sociální klima školy je složitým jevem, který je pro svoji jedinečnost v působení na žáky zkoumán z různých pohledů. Teoretické přístupy ke zkoumání klíčových prvků klimatu školy uvádím v přehledu podle Mareše (2001, s. 585 – 591):

- způsob vedení školy, řízení školy, organizace školy
- učitelský sbor, jeho podíl na chodu školy a jeho fungování

- vztahy mezi učitelem a žáky, vztahy mezi školou a rodiči

Program Škola podporující zdraví uvádí ve své strategii zaměření činnosti k tomu, aby právě sociální klima bylo předmětem kultivace pomocí pedagogického plánování. „Tím, že jsou ve škole analyzovány jevy vlastního sociálního klimatu a pozornost je věnována tvorbě bezpečného klimatu, škola zvyšuje efektivitu vzdělání. Bezpečné sociální klima posiluje motivaci, navozuje pozitivní prožívání, navozuje jisté vzorce sociálního chování, vytváří předpoklady pro adekvátní řešení některých nežádoucích jevů“ (Havlíková, 1998, s. 83)

Klima školy vnímají všichni jeho aktéři, nepřímo i další zainteresované osoby.

Znaky pozitivního klimatu z hlediska žáků jsou :

- klima umožňuje samostatné objevné učení, ze kterého má žák radost
- požadavky odpovídají individuálním schopnostem žáků
- žák má možnost úspěchu a seberealizace
- žák má jistotu a pocit bezpečí
- organizace je pro žáky přehledná a srozumitelná

Znaky pozitivního klimatu z hlediska učitelů :

- pocit bezpečí a radost z práce
- spolupráce s kolegy, rodiči, žáky
- potřeba uznání a porozumění
- potřeba seberealizace v práci
- samostatnost a pocit svobody
- možnost dalšího rozvoje

Znaky pozitivního klimatu z hlediska rodičů :

- spravedlivé hodnocení a citlivé zacházení s dětmi
- kvalifikovanost učitelského sboru
- individuální přístup k dítěti
- vstřícnost
- spolupráce učitelů a rodičů

6.2 Styl práce učitele k ovlivnění klimatu ve škole

„Pozitivní vliv na zdraví žáků mají ustálené způsoby komunikace a výuky učitele“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 325).

„*Demokratický* styl výchovy a vzdělávání vychází z potřeb žáka, učí vzájemnému soužití“ (Havlíková, 1998, s. 180) Styl je založen na důvěře učitele v žákovy schopnosti, na pedagogickém optimismu. Učitelé se snaží minimalizovat vyvolání stresových situací, vhodné chování si učitel nevynucuje násilím (ibid).

Opakem může být *autoritativní* styl, který je založen na podřízení se žáka učiteli. Sociální klima nese znaky napětí, většinou není možný dialog a spolupráce.

Liberální styl přeceňuje vnitřní faktory, nepřikládá význam aspektům sociálním. Učitel většinou ponechává volnost v činnostech a rozhodování na žácích. Odmítá jakýkoliv nátlak na žáka, upřednostňuje individualitu a tvořivost žáka (Čáp, Mareš, 2001, s. 325).

Tyto tři charakteristiky stylu práce učitele se podle Gavory (2005, s. 45) souhrnně nazývají **interakční styl**:

- učitelovo chování, které je klidné bez úzkosti, nervozity a agrese
- ochota mluvit s žáky o problémech, které se přímo netýkají školy

- projevy důvěry k žákům
- přiměřenost, ale stoupající požadavky na žáky, kontrola jejich plnění
- hodnocení činnosti žáků bez ponižování a urážek
- působení osobním příkladem lidského vztahu k žákovi
- nepoužívá striktní příkazy, dovede dát vhodnou otázku, námět, podporuje účast na rozhodování
- dovede využít formativního působení činnosti
- dovede využívat pozitivního vlivu malé skupiny na žáka

Škola podporující zdraví považuje demokracii za sociální podmínku veškerého dění ve škole. Demokracie by se měla stát integrujícím činitelem výchovné a vzdělávací práce (Havlíková, 1998, s. 181).

Činnosti ve škole se neobejdou bez pravidel soužití, která platí pro každého. Demokratická pravidla mohou nahradit neosobní školní řády a jistým způsobem uspokojují základní potřebu bezpečí. Tímto způsobem se podle Havlíkové (1998) podílejí na zdraví žáka.

„Pravidla by měli zřejmě tvořit všichni, kterých se týkají. Mohou se také postupně vytvářet podle potřeb školy. Způsob formulace pravidel a jejich efektivnost může vytvořit tým pracovníků školy na základě věcné diskuze se všemi aktéry školního prostředí“ (Havlíková, 1998, s. 189).

6.3 Shrnutí, vliv výchovného působení, které podporuje otevřené partnerství ve škole a ovlivňuje tak zdraví (pocit subjektivní pohody) žáka

Sociální dovednosti učitelů znamenají způsob, jakým komunikují. Učitel vlastně ukazuje, jak chce působit. Jestliže respektuje potřeby žáka, především potřebu seberealizace a sebeaktualizace, potom stylem výchovného působení

minimalizuje vyvolávání stresových situací (Havlíková, 1998, s. 46-47).

Pozitivní vliv na zdraví žáka má taková komunikace, kdy učitel dává neformálně najevo akceptování žáka, je schopen empatického přístupu. Pro žáka je velmi důležité, pokud pociťuje, že ho učitel přijímá takového, jaký je. To znamená se všemi znaky jeho osobnosti. V momentech, kdy jsou výsledky žáka nepodařené, očekává upřímnou, autentickou komunikaci s učitelem. Výhrady a kritika by se měla týkat konkrétních chyb v práci, nikoliv osobnosti jedince (ibid).

Pozitivně působí na zdraví žáka (jeho pocit subjektivní pohody) schopnost učitele zbavit pracovní prostředí ve třídě napětí a stresu. Přátelský postoj učitele a jeho smysl pro humor vytváří příznivé klima i pro náročné úkoly. Kladný vliv na zdraví mají jasná a pro všechny srozumitelná pravidla soužití ve třídě a škole. V tomto ohledu má učitel zvláště důležitou úlohu. Pokud je důsledný a „měří“ všem stejně, názorně ukazuje žákům, že mu skutečně jde o to, aby prostředí bylo bezpečné pro všechny.

Zdraví žáka (jeho pocit subjektivní pohody) citlivě ovlivňují mezilidské vztahy ve formální skupině třídy. Učitel je nemusí zřetelně poznat při vyučování, příležitost poznat skupinu má především v mimoškolních akcích se žáky. Podmínkou je, že chce určité vztahy poznat a ovlivnit je. Pokud je dítě skupinou odmítáno, pranýřováno a ve svém důsledku izolováno, může to negativně působit na jeho zdraví, vést k depresím, k sebeodmítání až komplexům ovlivňujících další život jedince (Křivohlavý, 2001, s. 176).

Pokořování, ponižování žáka před ostatními může být traumatem, vede žáka ke snaze se pomstít a k provokaci učitele. Neosobní jednání učitele, autoritářský styl a převaha příkazů v pedagogické komunikaci, vytváří jistou bariéru mezi učitelem a žákem. Žák pociťuje, že učitel není tím člověkem, za kterým může bez obav přijít nebo požádat o pomoc. A to i v případech, kdy je žák okolím ohrožen (Fontana, 1997, s. 305)

Pozitivní vliv na vytváření pocitu subjektivní pohody má taková pedagogická komunikace, která dává prostor k diskuzi nad problémy ve škole a podporuje účast žáků při tvorbě sociálního klimatu (ibid, s. 311).

7 Praktická část

7.1 Cíl výzkumu a hypotézy

Cílem výzkumu je ukázat na souvislost pedagogické komunikace s pocitem subjektivní pohody žáka. Průzkum by měl rovněž přinést porovnání obou škol z hlediska souvislosti efektivní komunikace s pocitem subjektivní pohody žáka.

Odkazujeme se na teoretickou část diplomové práce, kde je zdůrazněn význam pedagogické komunikace a její specifické souvislosti s pocitem subjektivní pohody žáka. Působení učitelů ve vzájemné pedagogické komunikaci s žáky má vliv na prožívání jedince a tím současně na jeho psychickou pohodu a tím i psychické zdraví.

Závěrečná stanoviska jsou vypracována na základě výzkumu prováděného v 9.třídách základních škol. Na jedné ze škol je realizován projekt Zdravá škola – Základní škola Lesní, Liberec, na druhé škole, Základní škole Jabloňová, projekt realizován není.

Hypotéza

č.1:

Předpokládám, že škola, kde je realizován projekt Zdravá škola, bude dosahovat v hlavní sledované proměnné – **Pocit subjektivní.pohody**- lepší výsledky, než škola, kde tento projekt realizován není.

Hypotéza č.2:

Předpokládám, že škola, kde je realizován projekt Zdravá škola, bude dosahovat lepšího průměru v proměnné, která má podle korelační matice největší vztah s hlavní sledovanou proměnnou – **Pocit subjektivní.pohody**.

Hypotéza č.3 :

Předpokládám, že škola, kde je realizován projekt Zdravá škola, dosáhne ve všech dalších sledovaných veličinách vyšších průměrných hodnot faktorů než škola, kde projekt Zdravá škola realizován není.

7.2 Charakteristika vzorku

Pro výzkum jsem si ve své diplomové práci vybrala záměrně Základní školu Lesní v Liberci, kde je realizován projekt Zdravá škola, a Základní školu v Jabloňové ulici v Liberci, kde projekt Zdravá škola realizován není.

V obou školách jsem měla možnost během své průběžné a souvislé praxe poznat žáky a prostředí škol. Proto mě velice zajímalo, do jaké míry existuje souvislost mezi používáním pedagogické komunikace (dle projektu Zdravá škola) a subjektivním pocitem pohody.

Námi zadaný dotazník vychází z předpokladu, že nejlepšími experty na zhodnocení vyučování jsou žáci, neboť mohou poskytnout množství informací o svém subjektivním prožívání situací a pocitu pohody.

Žáci tak zastupují 3 role – vlastní aktéři vyučování, jako pozorovatelé a hlavní hodnotitelé.

Výzkum byl prováděn celkem ve 4 třídách – 9. A, 9. B na Základní škole Lesní, 9. A, 9. B na Základní škole Jabloňová.

Dotazník byl vyplněn 64 žáky, počet žáků 9. tříd byl v obou základních školách 32.

V tabulce jsou zpracovány data o jednotlivých třídách, kde byl výzkum uskutečněn.

Tabulkač.1 Počty žáků v jednotlivých třídách

Třída - škola	Počet žáků	Počet dívek	Počet chlapců
9. A ZŠ Lesní	17	7	10
9. B ZŠ Lesní	15	10	5
9. A ZŠ Jabl.	16	9	7
9. B ZŠ Jabl.	16	10	6
Celkem žáků	64	36	28

7.3 Realizace výzkumu a použité metody

Před zadáváním dotazníků na obou školách – ZŠ Lesní a ZŠ Jabloňová v Liberci - byla realizace vyplnění projednána s oběma řediteli škol. Po laskavém svolení byl dotazník zadán ve vybraných třídách.

Dotazník byl uveden vysvětlením podstaty výzkumného šetření a jednotlivými pokyny pro jeho vyplňování, které jsem sama sdělila žákům.

Zdůrazňoval se cíl výzkumu, způsob posouzení výpovědí a především anonymita výzkumu.

Následoval požadavek na vyplnění dotazníku, který obsahoval 20 položek, což jsme považovali z hlediska výpovědní hodnoty za dostatečné.

Položky měly charakter tvrzení a jednotlivá tvrzení sledovala nejen fakta, ale také mínění a postoje respondentů.

Použitá metoda

Se 3 stanovenými hypotézami souvisí i zvolená metoda výzkumu.

Naší výzkumné práci, zaměřené na komunikaci ve třídě a ve škole, předcházelo studium literárních publikací od autorů, kteří se zabývají touto problematikou a statistickým zpracováním dat. (viz. seznam použité literatury).

K realizaci výzkumu souvislosti pedagogické komunikace a subjektivního pocitu pohody žáka jsme použili explorativní metodu nestandardizovaného dotazníku.

Dotazník „Komunikace ve škole a ve třídě“ obsahuje 20 výroků a zjišťuje 5 následujících parametrů.

- **motivující zpětná vazba** – je ukazatelem míry využívání obousměrné pedagogické komunikace ve škole, což souvisí s uspokojováním potřeby uznání a respektu k hodnotám jedince
- **zdravé učení** - zjišťuje míru propojenosti učiva a výuky s reálným životem,
- **důvěra a podpora** – je ukazatelem úrovně pedagogické komunikace, která souvisí s uspokojováním žákovy potřeba

důvěry a náklonnosti

- **kooperace** – zjišťuje míru využívání takových forem výuky, které podporují přirozenou potřebu žáka komunikovat a spolupracovat s ostatními
- **subjektivní pocit pohody (wellbeing)** - ukazuje, jak pohoda prostředí působí na prožívání žáka

Dotazník „Komunikace ve třídě a ve škole“ byl zpracován formou tvrzení. Na těchto 20 tvrzení měli žáci odpovědět podle nabídnuté škály možností: *souhlasím, částečně souhlasím, částečně nesouhlasím a nesouhlasím*.

Tato škála odpovědí nabízela větší možnosti výběru a předcházela tak „černobílému vidění“ situace. Vyhnuli jsme se také neutrální odpovědi *nevím* tím, že jsem se snažili získat informaci, která se buď přikláněla k pozitivnímu či negativnímu názoru na daný výrok.

Předpokládali jsme, že žáci 9. tříd už budou schopni ohodnotit dané tvrzení vícebodovou škálou, proto jsme využili možnost výběru ze 4 odpovědí.

Pro kvantitativní statistické zpracování dotazníku „Komunikace ve třídě a ve škole“ jsme stanovili hodnotový systém odpovědí *souhlasím* na 4 body, *částečně souhlasím* bylo hodnoceno 3 body, odpověď *částečně nesouhlasím* 2 body a *nesouhlasím* 1 bodem.

Obodované odpovědi jsme následně přenesli do tabulky a pomocí faktorové analýzy, T-testu pro nezávislé soubory a pomocí korelační matice výsledky dotazníků vyhodnotili kvantitativně.

Pomocí faktorové analýzy jsme získali základní faktory, které jsou ze statistického hlediska významné.

Pomocí T-testu pro nezávislé výběry jsme zjišťovali rozdíly mezi školami v jednotlivých faktorech. Jednotlivé faktory jsou tím lepší, čím vyšších průměrných hodnot dosáhly.

Následně jsme pomocí korelační analýzy získali korelační koeficienty, které nám určují vzájemnou lineární závislost jednotlivých parametrů. Za

nejdůležitější faktor, ke kterému vztahujeme ostatní proměnné, považujeme ***pocit subjektivní pohody***.

Tato souvislost ostatních veličin s pocitem subjektivní pohody byla pro nás rozhodující při kvalitativním hodnocení výsledků a při ověřování hypotéz.

7.4 Výsledky výzkumu

Obdobované odpovědi žáků jednotlivých škol jsme přenesli do tabulky.

Vyhodnocení dotazníku „Komunikace ve škole a ve třídě“ v 9. třídách ZŠ Lesní.
Tabulka č. 2 Vyhodnocení dotazníku – ZŠ Lesní

Počet žáků	Otázka č.																			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1	2	2	2	3	2	1	4	1	1	1	2	2	2	1	2	2	1	4	1	1
2	3	4	3	3	2	4	2	4	3	3	2	4	4	3	4	4	2	4	3	3
3	3	3	4	4	3	1	2	3	4	4	2	4	4	2	3	3	2	4	4	4
4	4	4	4	2	3	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4
5	1	2	1	1	4	2	4	3	2	2	3	2	2	4	4	4	1	1	2	3
6	1	4	1	3	1	1	2	1	3	1	1	2	2	3	1	2	1	1	1	3
7	3	4	3	3	2	4	4	4	4	4	3	2	2	4	1	2	3	2	3	3
8	1	4	3	2	4	2	4	3	3	4	4	1	1	3	4	4	2	3	4	4
9	1	2	1	1	1	4	3	3	2	2	2	2	2	2	1	1	2	1	3	4
10	2	3	3	2	1	2	3	2	1	2	2	2	2	3	3	3	3	2	1	2
11	3	4	2	2	3	3	4	4	1	1	3	1	1	4	2	3	2	2	3	4
12	4	2	3	3	3	2	4	3	3	4	4	3	3	3	4	3	1	2	4	3
13	2	4	2	1	3	3	3	3	4	2	3	1	1	2	1	4	1	1	2	2
14	3	4	4	3	2	2	4	2	4	4	2	2	3	3	1	2	2	4	4	3
15	2	3	2	2	2	4	4	3	3	4	3	1	1	3	1	3	2	4	4	3
16	3	4	2	3	3	3	4	3	3	4	2	2	2	3	3	2	1	1	4	3
17	4	4	2	3	2	4	2	4	4	4	4	1	1	4	1	1	3	3	4	4
18	3	4	4	2	2	4	4	4	3	4	3	4	4	1	1	3	3	3	4	3
19	3	1	2	1	2	3	4	4	1	1	4	4	4	4	4	4	4	1	1	4
20	2	3	3	2	3	4	4	3	2	4	2	2	2	2	1	2	3	3	4	2
21	4	4	4	2	4	2	4	3	3	1	2	3	3	3	2	3	4	3	4	3
22	4	3	4	3	2	4	3	3	3	4	4	3	3	2	1	2	3	3	3	4
23	4	3	3	4	3	3	4	3	3	4	4	4	4	3	1	3	3	4	2	3
24	3	4	4	4	3	3	3	2	3	3	2	2	2	3	1	3	3	3	4	3
25	2	3	4	4	2	2	4	3	3	4	3	3	3	3	1	2	3	4	1	3
26	4	4	4	3	3	2	4	4	4	4	3	2	2	2	1	2	4	3	4	1
27	3	4	3	3	2	4	3	2	2	2	2	3	3	2	2	4	2	2	1	1
28	4	3	3	2	4	4	4	2	2	3	2	3	3	3	2	3	4	1	4	4
29	3	3	3	3	2	2	4	3	3	3	2	3	4	3	3	3	2	4	2	2
30	1	2	1	1	2	3	4	3	3	2	3	4	4	2	4	3	1	1	3	4
31	1	4	1	1	1	4	4	2	1	4	1	4	1	3	4	3	4	1	1	2
32	1	4	1	3	1	2	3	4	3	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1

Poznámka:

Ve třídách 9. A,B ZŠ Lesní je celkem 32 žáků

Bodování otázek:

Souhlasím = 4 body

Částečně souhlasím = 3 body
Částečně nesouhlasím = 2 body
Nesouhlasím = 1 bod

Vyhodnocení dotazníku 9. tříd ZŠ Jabloňová

Tabulka č. 3 Vyhodnocení dotazníku – ZŠ Jabloňová

Počet Žáků	Otázka č.																			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1	4	3	4	2	1	4	4	4	4	3	2	3	3	3	2	2	4	1	1	1
2	1	2	1	1	1	3	3	2	3	4	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1
3	4	3	4	2	1	4	4	4	4	3	2	3	3	3	2	2	4	1	1	1
4	1	2	3	1	1	3	3	3	3	4	1	2	1	1	1	2	3	1	1	1
5	2	3	3	2	1	4	4	4	2	2	2	2	2	2	1	2	3	2	1	2
6	1	3	1	1	4	3	3	4	2	2	2	4	2	2	1	3	4	1	1	2
7	3	3	2	1	2	3	4	4	2	2	2	4	3	2	1	3	3	2	2	3
8	4	4	4	2	4	4	4	3	3	4	1	2	4	3	2	1	4	3	1	3
9	4	3	2	3	2	2	4	4	4	4	3	4	3	3	1	2	3	3	3	3
10	2	2	3	4	3	2	3	3	3	4	2	3	3	3	2	2	3	3	3	4
11	3	3	2	2	2	1	3	2	4	4	3	2	4	1	2	3	3	2	2	2
12	2	4	2	3	1	3	4	4	4	4	3	3	3	3	1	2	3	3	4	2
13	3	4	3	2	3	4	3	3	3	3	2	3	3	1	1	3	2	3	3	3
14	1	3	3	4	3	1	4	3	3	4	3	2	3	1	1	3	2	4	3	3
15	3	4	3	1	2	3	4	3	3	2	2	1	3	3	1	1	2	2	4	3
16	3	4	3	4	1	2	4	4	4	4	3	3	4	1	1	2	4	4	2	3
17	3	3	4	4	2	2	4	3	3	4	4	3	3	2	1	3	3	2	4	3
18	3	3	3	3	3	4	3	4	4	3	4	2	3	4	2	3	3	2	1	3
19	3	3	3	4	3	4	4	4	3	3	3	2	3	3	1	2	3	4	2	3
20	3	4	4	3	4	3	4	2	3	3	4	4	3	4	2	3	4	3	4	4
21	2	4	3	3	2	2	3	2	3	4	3	4	3	1	1	2	2	3	4	3
22	2	4	3	3	2	3	4	3	3	2	3	3	3	3	3	4	4	3	3	3
23	3	3	3	2	1	2	4	4	3	3	3	2	3	2	1	2	2	2	3	2
24	3	4	3	2	2	3	4	3	3	3	2	2	3	2	3	2	2	2	4	2
25	4	4	3	4	3	4	4	3	4	4	3	2	3	3	1	3	3	2	3	4
26	3	4	4	2	2	1	3	4	3	3	1	3	2	3	2	2	3	1	1	4
27	3	4	3	2	3	3	4	4	4	2	2	2	4	1	2	3	3	1	1	2
28	1	4	4	3	4	3	4	3	3	3	2	4	3	3	2	3	3	3	3	3
29	3	3	2	2	1	2	3	3	2	1	4	2	3	2	1	2	4	1	2	3
30	4	3	4	3	3	4	4	3	3	4	3	1	3	2	2	2	2	3	4	3
31	3	4	4	3	3	3	4	2	3	4	3	2	3	3	1	3	3	2	3	3
32	2	4	4	4	1	4	4	1	2	3	1	3	2	2	2	1	3	1	4	1

Poznámka:

Ve třídách 9. A,B ZŠ Jabloňová je celkem 32 žáků

Bodování otázek:

Souhlasím = 4 body

Částečně souhlasím = 3 body

Částečně nesouhlasím = 2 body

Nesouhlasím = 1 bod

Pomocí **faktorové analýzy** našich dat (metoda hlavních komponent s následnou normalizovanou rotací Varimax) jsme extrahovali 5 faktorů. To značí, že položky dotazníku (odpovědi všech respondentů na jednotlivé položky) je možné smysluplně rozdělit do pěti menších kategorií – faktorů, pro které jsme intuitivním způsobem hledali smysluplný a výstižný název.

Tabulka č. 4 Základní faktory

Faktor	Číslo otázky
Motivující zpětná vazba	3,4,10,18
Zdravé učení	5,11,14,20
Důvěra a podpora	6,1,8
Kooperace	12,13,15
Subj. pocit pohody (wellbeing)	9,16

Zbývající otázky, které nám faktorová analýza neoznačila jako statisticky významné jsme označili jako otázky doplňující. Jsou to otázky č.: **2, 7, 17, 19**

Prvním faktorem zkoumání je **MOTIVUJÍCÍ ZPĚTNÁ VAZBA**.

Zde nám byly nápomocny otázky s pořadovými čísly : 3, 4, 10, 18

3. Když udělám něco pro druhé, učitel to ocení.

4. Ve většině hodin s námi učitel vede dialog či diskuzi o probíraném učivu a máme možnost tak vyjádřit svůj názor na dané téma.

10. Většina učitelů pohledem, gesty či výrazem obličeje doprovází své vyjadřování

18. Učitelovo slovní hodnocení mého výkonu mě motivuje k dalšímu učení a poučím se z něj.

Druhý faktor je **ZDRAVÉ UČENÍ**, který určovaly otázky : 5, 11, 14, 20.

5. Většina učitelů mi nechává dostatečný čas, abych si mohl svoji odpověď promyslet.

11. Většina učitelů má smysl pro humor.

14. Při vyučovacích hodinách učitelé dávají konkrétní příklady využití vědomostí v praktickém životě.

20. Učitel nám dává úkoly, ve kterých můžeme využít znalostí z jiných předmětů.

Třetím faktorem zkoumání je **DŮVĚRA A PODPORA**.

Zde nám byly nápomocny otázky s pořadovým číslem: 6, 1, 8

1. Mám možnost si s učitelem promluvit o svých problémech (soukromých, se školou).

6. Cítím se silný a výkonný.

8. Většina učitelů mi skutečně naslouchá, když si s nimi povídám.

Čtvrtým faktorem zkoumání je **KOOPERACE**.

Zde nám byly nápomocny otázky s pořadovými čísly: 12, 13, 15

12. Ve většině hodin mám možnost spolupracovat se spolužákem či spolužáky při řešení úkolu a učit se tak jeden od druhého.

13. Mohu si zvolit, s kým budu tuto týmovou práci dělat

15. Často při vyučování sedíme jinak než za sebou v lavicích a navzájem tak na sebe dobře vidíme.

Pátým faktorem zkoumání je **SUBJEKTIVNÍ POCIT POHODY – WELLBEING.**

Zde nám byly nápomocny otázky s pořadovými čísly: 9, 16

9. Ve třídě i ve škole se cítím dobře.

16. Cítím se mezi spolužáky dobře.

Doplňující otázky mají pořadová čísla: 2, 7, 17, 19

2. Většina učitelů umí přiznat svůj omyl či chybu.

7. Většina učitelů se vyjadřuje srozumitelně a výstižně.

17. Nesoutěžíme mezi sebou o dobré známky

19. Vím proč nemám napovídat

Rozdíly mezi školami z hlediska 5 faktorů jsme určili **T-testem pro nezávislé výběry**. Získali jsme i průměrné hodnoty daných faktorů pro jednotlivé školy. Výsledné hodnoty jsme zaokrouhlili na 2 desetinná čísla. Hladina pravděpodobnosti **p** nám následně určila, které rozdíly průměrných hodnot daných faktorů jsou statisticky významné. Pokud **p** je menší než **0,05**, pak se výsledky průměrných hodnot faktorů u škol významně liší.

Tabulka č. 5 Průměrné hodnoty daných faktorů

Faktor	ZŠ Lesní	ZŠ Jabloňová
Motivující zpětná vazba	2,58	2,43
Zdravé učení	2,62	2,40
Důvěra a podpora	2,39	2,55
Kooperace	2,64	2,59
Well-being	2,66	3,08

Z výsledku T-testu vyplývá, že školy se vzájemně signifikantně lišili jen v jediném faktoru a tím je **Well-being**, kde rozdíl průměrných hodnot obou škol je statisticky významný. Hladina pravděpodobnosti **p** vyšla **0,02**.

Hladina pravděpodobnosti rozdílu mezi školami u faktoru **Důvěra a podpora** je na hranici významnosti ($p \leq 0,07$),

Ostatní rozdíly průměrných hodnot faktorů těchto dvou základních škol jsou statisticky nevýznamné.

Rozdílová statistika nepotvrdila naše očekávání (hypotézy č.1, 3) Rozdíl mezi školami se objevil jenom ve faktoru Well-being a paradoxně v opačném směru než jsme očekávali (žáci ZŠ Jabloňová dosahovali významně vyšší míry subjektivní pohody než ZŠ Lesní, kde se děti podrobili sociálně-psychologickému výcviku).

Interpretace a diskuze výsledků T-testu

1. faktor – Motivující zpětná vazba

Průměrná hodnota tohoto faktoru může být ovlivněna důsledným uplatňováním zásady zajistit dostatek motivující zpětné vazby a uznání všem dětem.

Motivační význam má převažující volba slovního hodnocení žáka, které posiluje vnitřní motivaci dítěte k činnosti.

Výsledek může rovněž souviset s organizací výuky, která využívá prvky kooperativního učení, a tak posiluje možnost projevit zpětnou vazbu jak mezi učitelem tak mezi žáky navzájem.

Komunikační prostředky používané při dialogu, diskuzi se žáky přispívají k možnosti žáka vyjádřit na dané téma svůj vlastní názor. Tímto způsobem je zajištěn dostatek zpětné vazby.

2. faktor – Zdravé učení

K výši průměrné hodnoty tohoto faktoru zřejmě přispívá příznivá atmosféra pohody při výuce, kterou ovlivňuje osobnost učitele.

Dále může přispět schopnost většiny učitelů poskytnout žákům dostatečný prostor a čas ke zvládnutí úkolů.

Výsledek mohly ovlivnit dovednosti většiny učitelů propojit výběr učiva a metod s využitím v praktickém životě.

Důležitou roli zde také hraje učitelův výběr takových úkolů pro žáky, ve kterých mohou být využity znalosti z jiných předmětů. Většina učitelů tuto schopnost žáků náležitě oceňují.

3. faktor – **Důvěra a podpora**

Základní škola (ZŠ Lesní) s programem Zdravá škola dosáhla v tomto faktoru horšího výsledku 2,35. Základní škola Jabloňová dosáhla lepšího průměru 2,55. Tento rozdíl je ze statistického hlediska významný.

K vyšší průměrné hodnotě faktoru pravděpodobně přispívá způsob komunikace, prostřednictvím které se uspokojují psychosociální potřeby žáka, především potřeba důvěry a náklonnosti.

Dosažený výsledek může ovlivňovat schopnost většiny učitelů projevovat empatii a dovednost naslouchat žákovi.

Výsledek může rovněž ovlivnit snaha učitelů respektovat žáka a uplatňovat tak individuální přístup k žákovi.

Pozitivní vliv může mít atmosféra vstřícnosti a sociální percepce.

4. faktor – **Kooperace**

Tento faktor posuzuje míru využívání takových forem a metod výuky, které vedou k uspokojování přirozených potřeb žáků – komunikovat a spolupracovat při vyučování.

Průměrná hodnota tohoto faktoru může být ovlivňována dovedností většiny učitelů vytvořit při výuce atmosféru kooperace – spolupráce, než atmosféru soutěže o známku.

5. faktor – **Subjektivní pocit pohody – well-being**

U tohoto faktoru dosáhla škola Lesní (Zdravá škola) průměrné hodnoty 2,66 a Základní škola Jabloňová 3, 08. Tento rozdíl je ze statistického hlediska významný.

Příznivější průměrná hodnota faktoru u Základní školy Jabloňové je s největší pravděpodobností výsledkem působení sociálního klima školy a třídy. Jde zřejmě o takové prostředí, které žák vnímá pozitivně. Prostor, který není ohrožující.

Domnívám se, že pokud žák má pocit subjektivní pohody a spokojenosti, neprožívá stresující zátěž. Takovou zátěží mohou být pro žáka sociální vztahy ve třídě a ve škole.

Hodnota průměru naznačuje, že žák zvládá nároky sociálního okolí a vzájemná interakce působí pozitivně. Tato pozitivní vzájemná interakce je zřejmě podmíněna respektem a postojem učitelů k žákovi a jeho potřebám.

Je nutné vzít do úvahy osobnostní dispozice žáků – které mohly způsobit systematickou odchylku u dětí z jednotlivých škol. Z tohoto hlediska by bylo možná zajímavé a užitečné obohatit vzorek o další školy a typy škol (výběrové, sportovní, umělecké).

Pomocí **korelační matice** jsme získali korelační koeficienty, které nám určují vzájemnou souvislost faktorů.

Když je korelační koeficient 1, 00, znamená to přímou lineární závislost. Čím více se korelační koeficient blíží 1, 00, tím větší je vzájemná závislost faktorů.

Tabulka č. 6 Korelační koeficienty

Faktor	MOTZV	ZDRAVUČ	DUVPOD	KOOPER	WELLBEING
MOTZV	1,00	,26	,39	,36	,31
ZDRAVUČ	,26	1,00	,08	,62	,21
DUVPOD	,39	,08	1,00	,20	,40
KOOPER	,36	,62	,20	1,00	,24
WELLBEING	,31	,21	,40	,24	1,00

Poznámka:

MOTZV = motivující zpětná vazba

ZDRAVUČ = zdravé učení

DUVPOD = důvěra a podpora

KOOPER = kooperace

WELLBEING = subjektivní pocit pohod

Komentář k výsledkům korelačních koeficientů určujících souvislost komunikace s pocitem subjektivní pohody

Pro celkové vyhodnocení souvislosti komunikace a subjektivního pocitu pohody jsme si zvolili nejdůležitější faktor **wellbeing**, ke kterému budeme vztahovat ostatní faktory.

Faktory, které mají nejvyšší korelační koeficient u faktoru **wellbeing**, budou pro nás nejvýznamnější z hlediska ověření hypotézy číslo 2.

Z tabulky č. 6 tak vyplývá, že největší provázanost (oboustranný, vzájemný vliv) s pocitem subjektivní pohody má faktor **důvěra, podpora**.

Motivační zpětná vazba je z hlediska vlivu na subjektivní pocit pohody na druhém místě.

Na 3. a 4. místě jsou s malým rozdílem celkového vlivu na subjektivní pocit pohody faktory **kooperace** a **zdravé učení**.

Ve faktoru **důvěra a podpora**, který má největší souvislost se subjektivním pocitem pohody, podle výsledku T-testu (viz tabulka č. 5) dosáhla lepší průměrné hodnoty (**2,55**) Základní škola Jabloňová, kde projekt Zdravá škola realizován není.

Souvislost *Důvěra a podpora – Well-being*

Komunikace, která respektuje **uspokojování lidských potřeb** člověka přispívá k vytvoření pocitu **důvěry a podpory**. Nevyvolává strach, úzkost, chaos (Havlíková, 1998, s. 52). Podporuje sebedůvěru, nesnižuje lidskou důstojnost, neshazuje, nezesměšňuje. Neodmítá, dává najevo přijetí a toleruje odlišnosti. Komunikace tak ovlivňuje pozitivní interakci, jejímž výsledkem je potom „**pohoda** po všech stránkách“ .

Souvislost *Motivující zpětná vazba – Well-being*

Komunikace, která umožňuje prožívat úspěch a uznání pomocí motivující zpětné vazby o vlastní činnosti, souvisí s uspokojováním potřeb náklonnosti, sebeúcty a bezpečí. Dobrý pocit z vlastní činnosti tak souvisí s duševní pohodou.

Souvislost *Zdravé učení – Well-being*

Komunikace, která podporuje smysluplnost učení – propojení učiva s reálným životem uspokojuje přirozené potřeby žáka poznávat, vyzkoušet si a spolupracovat.

Respektování přiměřenosti učiva a osobnosti každého žáka může pozitivně ovlivnit prožívání. Styl práce učitele ovlivňuje do jisté míry žákův postoj k učení. Pocity sympatie k práci ve škole souvisí s pocitem subjektivní pohody žáka.

Souvislost *Kooperace - Well-being*

Pedagogická komunikace, která se uplatňuje při kooperativní organizační formě vyučování vychází vstříc přirozeným potřebám žáka komunikovat, spolupracovat, diskutovat, experimentovat, učit se jeden od druhého. Interakce mezi žáky je adresná a zajišťuje okamžitou zpětnou vazbu. K pocitům subjektivní pohody přispívá i radost, že žák patřil do jistého týmu a podílel se tak na výsledku skupiny.

7.5 Ověření hypotéz

Cíl výzkumu byl splněn. Pomocí statistických metod pedagogického výzkumu byla prokázána souvislost mezi pedagogickou komunikací a subjektivním pocitem pohody žáka.

Hypotéza č. 1 byla výzkumem nepotvrzena. Základní škola, kde je realizován program Zdravá škola nedosáhla vyššího průměru v hlavním sledovaném parametru – *Subjektivního pocitu pohody – wellbeing*.

Hypotéza č. 2 byla výzkumem nepotvrzena, protože základní škola, kde je realizován program Zdravá škola nedosáhla lepšího průměru v parametru *Důvěra a podpora*. Tento parametr má podle korelační matice největší vztah s hlavním parametrem – *Subjektivní pocit pohody*.

Hypotéza č. 3 byla výzkumem nepotvrzena, protože základní škola, kde je realizován program Zdravá škola dosáhla sice lepšího průměru ve více parametrech – *Motivující zpětná vazba, Zdravé učení, Kooperace* – než škola, kde program Zdravá škola realizován není. Bohužel, rozdíly dosažených průměrných hodnot těchto faktorů nejsou statisticky významné.

7.6 Diskuze

Uvádím, že při zpracovávání praktické části diplomové práce jsem požádala o konzultaci odborníka na danou problematiku a následně nastudovala principy všech použitých metod z doporučené literatury.

Domnívám se, že k objektivnějším a přesvědčivějším výsledkům mohl přispět větší počet respondentů. V době vyplňování dotazníků byli někteří žáci nepřítomni. Nemohla jsem tak splnit původní záměr předložit dotazník celkově osmdesáti žákům 9. tříd.

Výsledky výzkumu nám ukázaly, že výcvik dle programu Zdravá škola, na dané škole neměl úplně očekávaný výsledek. Osobně se domnívám, že na úspěšnost tohoto projektu měly vliv i další faktory, jako je osobnost učitele a dětí, komplikace při tvorbě a realizaci projektu, atd.

Je možné, že tento projekt způsobil, že se děti opravdu zlepšily samy o sobě. Tento fakt by bylo možné zjistit měřením před realizací programu Zdravá škola.

Také považuji za diskutabilní porovnatelnost dětí ze Základních škol Jabloňová a Lesní. Nevylučuji, že žáci ze Základní školy Jabloňová byly velmi dobří, a tudíž neporovnatelní. Pro příští výzkum by zřejmě bylo lepší, více promyslet výběr škol z hlediska objektivnosti a smysluplnosti srovnávání.

Uvědomuji si, že pro výzkum by bylo přesnější zařadit více otázek, které by směřovaly ke zjištění subjektivního pocitu pohody žáků. Statistická analýza určila pouze dvě tvrzení týkající se tohoto faktoru.

Studium teoretických východisek pro zpracování výzkumu a výsledky praktické části mi přinesly hlubší poznatky o významu komunikace ve škole. Program podpory zdraví ve škole mě zaujal svou propracovaností z hlediska humánního přístupu k osobnost žáka.

7.7 Závěr

První dvě hypotézy se nepotvrdily. Základní škola Lesní, kde je realizován program Zdravá škola, dosáhla nejen nižší průměrné hodnoty v nejdůležitějším faktoru *Pocitu subjektivní pohody* – 2,66. Zároveň také dosáhla horších statistických výsledků – 2,39- ve faktoru *Důvěra a podpora*, který nám korelační matice označila jako faktor s největší souvislostí s faktorem *Subjektivní pocit pohody*. Je tedy otázkou do diskuze, jakou váhu má lidský faktor, kterým může být osobnost učitele a individualita žáků. Svoji roli určitě hraje i sociální interakce žák- učitel a žák – žák v jednotlivých předmětech.

Třetí hypotéza se výzkumem rovněž nepotvrdila, Základní školu Lesní, kde je realizován program Zdravá škola dosáhla celkově vyšší průměr ve 3 z 5 faktorů (*Motivující zpětná vazba* (2,58), *Kooperace* (2,64), *Zdravé učení* (2,62)). Rozdíly škol v průměrných hodnotách těchto faktorů však nejsou statisticky významné.

Nepatrně horší výsledky v těchto 3 parametrech u Základní školy Jablonové si vysvětluji jednak absencí programu Zdravá škola, svou roli zde zřejmě má jistá atmosféra či ladění školy. Domnívám se, že na této základní škole možná učitelé nekladou takový důraz na principy jako je například využívání kooperace či propojenosti učiva s reálným životem. Spíše je pro učitele této školy důležité, aby žáci pocítovali atmosféru plnou důvěry, podpory, aby se žáci cítili „v pohodě“.

Výsledky výzkumu mají své praktické využití pro učitele. Pokud si uvědomí souvislosti jednotlivých parametrů – *motivující zpětná vazba*, *zdravé učení*, *důvěra a podpora*, *kooperace*, *wellbeing* – s jejich vlivem na psychiku žáka, mohou lépe volit efektivní komunikační prostředky ve škole.

Seznam literatury

Beltz, H., Siegrist, M., (2001). *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, ISBN 80-7178-479-6

Čáp, J., (1993). *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Univerzita Karlova

Čechová, V., Neklanová, A., Rozsypalová, H., (1995). *Speciální psychologie*. Brno: IDVZP, ISBN 80-7013-197-7

Fontana, D., (1997). *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, ISBN 80-7178-063-4

Gavora, P., (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido – edice pedagogické literatury, ISBN 80-7315-104-9

Havlíková, M., Kopřiva, P., a kol., (1998). *Program podpory zdraví ve škole*. Praha: Portál, ISBN 80-7178-263-7

Komárková, R., Slaměník, I., Vývozd, J., (2001). *Aplikovaná sociální psychologie III*. Praha: Grada Publishing, ISBN 80-247-0180-4

Křivohlavý, J., (1988). *Jak si navzájem lépe porozumíme*. Praha: Svoboda

Křivohlavý, J., (1988). *Neverbální komunikace*. Praha: SPN

Křivohlavý, J., (1993). *Povídej – naslouchám*. Praha: Návrat, ISBN 80-85495-18-X

Křivohlavý, J., (2001). *Psychologie zdraví*. Praha: Portál, ISBN 80-7178-551-2

Křivohlavý, J., (2002). *Psychologie nemoci*. Praha: Grada, ISBN 80-247-0179-0

Křivohlavý, J., (1994). *Jak zvládat stres*. Praha: Grada, ISBN 80-7169-121-6

Langmeier, J., Balcar, K., Špitz, J., (2000). *Dětská psychoterapie*. Praha: Portál, ISBN 80-178-381-1

Lukasová, E., (1997). *Logoterapie ve výchově*. Praha: Portál, ISBN 80-7178-180-0

Lokšová, I., Lokša, J., (1999). *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, ISBN 80-7178-205-X

Müllerová, S., (2000). *Komunikační dovednosti*. Liberec: Technická universita v Liberci

Nekonečný, M., (1999). *Sociální psychologie*. Praha: Academia, ISBN 80-200-0690-7

Novotný, I., Hruška, M., (2002). *Biologie člověka*. Praha: Fortuna, ISBN 80-7168-819-3

Peltová, N., (2001). *Umění komunikace*. Praha: Advent-orion, ISBN 80-7172-564-1

Petty, G., (1996). *Moderní vyučování*. Praha: Portál, ISBN 80-7178-070-7

Průcha, J., (1997). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, ISBN 80-7178-170-3

Praško, J., Prašková, H., (2001). *Proti stresu krok za krokem*. Praha: Grada Publishing, ISBN 80-249-121-8

Rückerová, V., (1994). *Učení bez stresu*. Praha: Portál, ISBN 80-7178-013-8

Seedhouse, D., (1995). *Health. The foundation of Achievement*. New York: John Wiley and sons

Sedlák, J., (2006). *K ozdravné funkci humoru ve škole*. Brno <www.ped.muni.cz/z21/sborník_06>

Skalková, J., (1999). *Obecná didaktika*. Praha: ISV, ISBN 80-85866-33-1

Vašina, B., (1999). *Psychologie zdraví*. Ostrava: Repronis, ISBN 80-7042-546-6

Výrost, J., Slaměník, J., a kol., (1997). *Sociální psychologie*. Praha: ISV, ISBN 80-8659-36-5

Wasserbauer, S., a kol., (2001). *Výchova ke zdraví*. Praha: Státní zdravotní ústav, ISBN 80-7071-172-8

Wilkinson, G., (2001). *Stres – informace a rady lékaře*. Praha: Grada Publishing, ISBN 80-247-0002-1

Zacharová, E., Hermanová, M., Šrámková, J., (2007). *Zdravotnická psychologie*. Praha: Grada Publishing, ISBN 978-80-247-2068

Seznam příloh

- Č. 1 - Dotazník pro žáky
- Č. 2 - Šetření školní zátěže – výzkum
- Č. 3 - Přednáška o bolestech hlavy
- Č. 4 - Výňatek z rámcově vzdělávacího plánu

PŘÍLOHY

Příloha č. 1

Dotazník pro žáky- „Komunikace ve škole a ve třídě“

Milí přátelé,

Obracím se na vás s prosbou o vyplnění tohoto dotazníku, který slouží k výzkumným účelům. Budete odpovídat anonymně a vaše údaje budou sloužit k souhrnnému zpracování. Ocením tedy, když budete odpovídat pravdivě.

Děkuji, Jana Kučerová

Zakroužkujte odpověď, která nejvíc vystihuje skutečnost.

1. Mám možnost si s učitelem promluvit o svých problémech (soukromých, se školou).

Souhlasím částečně souhlasím spíše nesouhlasím nesouhlasím

2. Většina učitelů umí přiznat svůj omyl či chybu.

Souhlasím částečně souhlasím spíše nesouhlasím nesouhlasím

3. Když udělám něco pro druhé, učitel to ocení.

Souhlasím částečně souhlasím spíše nesouhlasím nesouhlasím

4. Ve většině hodin s námi učitel vede dialog či diskuzi o probíraném učivu a máme možnost tak vyjádřit svůj názor na dané téma.

Souhlasím částečně souhlasím spíše nesouhlasím nesouhlasím

5. Většina učitelů mi nechává dostatečný čas, abych si mohl svoji odpověď promyslet.

Souhlasím částečně souhlasím spíše nesouhlasím nesouhlasím

6. Cítím se silný a výkonný.

Souhlasím částečně souhlasím spíše nesouhlasím nesouhlasím

7. Většina učitelů se vyjadřuje srozumitelně a výstižně.

Souhlasím částečně souhlasím spíše nesouhlasím nesouhlasím

8. Většina učitelů mi skutečně naslouchá, když si s nimi povídám.

Souhlasím částečně souhlasím spíše nesouhlasím nesouhlasím

9. Ve třídě i ve škole se cítím dobře.

Souhlasím částečně souhlasím spíše nesouhlasím nesouhlasím

10. Většina učitelů pohledem, gesty či výrazem obličeje doprovází své vyjadřování.

Souhlasím částečně souhlasím spíše nesouhlasím nesouhlasím

11. Většina učitelů má smysl pro humor.

Souhlasím částečně souhlasím spíše nesouhlasím nesouhlasím

12. Ve většině hodin mám možnost spolupracovat se spolužákem či spolužáky při řešení úkolu a učit se tak jeden od druhého.

Souhlasím částečně souhlasím spíše nesouhlasím nesouhlasím

13. Mohu si zvolit, s kým budu tuto týmovou práci dělat

Souhlasím částečně souhlasím spíše nesouhlasím nesouhlasím

14. Při vyučovacích hodinách učitelé dávají konkrétní příklady využití vědomostí v praktickém životě.

Souhlasím částečně souhlasím spíše nesouhlasím nesouhlasím

15. Často při vyučování sedíme jinak než za sebou v lavicích a navzájem tak na sebe dobře vidíme.

Souhlasím částečně souhlasím spíše nesouhlasím nesouhlasím

16. Cítím se mezi spolužáky dobře.

Souhlasím částečně souhlasím spíše nesouhlasím nesouhlasím

17. Nesoutěžíme mezi sebou o dobré známky.

Souhlasím částečně souhlasím spíše nesouhlasím nesouhlasím

18. Učitelovo slovní hodnocení mého výkonu mě motivuje k dalšímu učení a poučím se z něj.

Souhlasím částečně souhlasím spíše nesouhlasím nesouhlasím

19. Vím proč nemám napovídat.

Souhlasím částečně souhlasím spíše nesouhlasím nesouhlasím

20. Učitel nám dává úkoly, ve kterých můžeme využít znalostí z jiných předmětů.

Souhlasím částečně souhlasím spíše nesouhlasím nesouhlasím

Příloha č. 2

**Krajská hygienická stanice Libereckého kraje se sídlem v Liberci,
Husova tř. 64, 460 31 Liberec 1, P.O.Box 141 V Liberci 19. listopadu 2007**

SLEDOVÁNÍ ŠKOLNÍ ZÁTĚŽE U DĚTÍ 7. TŘÍD VYBRANÝCH ZŠ LIBERECKÉHO KRAJE

V rámci projektu „Implementace Zdraví 21 v Libereckém kraji“ prováděla KHS LK v průběhu měsíce dubna a května letošního roku šetření školní zátěže. Šetření probíhalo v sedmých třídách vybraných škol ve všech okresech Libereckého kraje. Celkem se ho zúčastnilo 363 chlapců a 298 dívek z celkem 31 základních škol LK (15 škol městských, 16 venkovských). Šetření probíhalo formou anonymních písemných jednoduchých odpovědí na čtené otázky. Otázky četly asistentky hygienické služby.

Šetření bylo zaměřeno na celkem 3 oblasti:

⇒ sledování neurotických poruch – všeobecná a školní úzkost

zaměření otázek

– všeobecná úzkost – špatné sebevědomí, porovnávání se s ostatními, negativní a neurotické pocity, běžné dětské obavy

- školní úzkost – projevení se před třídou, obavy ze známek, z nepochopení nové látky, pozice mezi spolužáky, obavy z budoucnosti v souvislosti se známkami

! Zjištění: Všeobecná úzkost je výrazně vyšší než školní. Ve výsledcích školní úzkosti jsou značné rozdíly mezi sledovanými školami.

⇒ zhodnocení sociálního klimatu ve třídách

zaměření otázek

- celková spokojenost ve třídě, soudržnost kolektivu, soutěživost a soupeřivost mezi dětmi, třenice (hádky, nepřátelství), subjektivní obtížnost učiva

! Zjištění: Dětem se ve škole obecně líbí, vytváří dobré kolektivy, poměrně negativně vnímají soutěživost a obtížné učivo, nejvíce negativně vnímají třenice.

⇒ subjektivní pocity zdraví a spokojenosti

zaměření otázek

- zdravotních obtíží – bolest hlavy, břicha, zvracení, rýma, kašel, ekzém, ostatní

! Zjištění: Nejvíce si děti stěžují na rýmu, kašel. Děvčata si stěžují na zdravotní potíže více než chlapci.

Zpracované výsledky obecně prezentovaly na semináři pořádaném na KHS LK MUDr. Věra Tučková -vedoucí odboru veřejného zdravotnictví a PhDr. Vladimír Piša – ředitel Pedagogicko psychologické poradny v Liberci. Semináře se zúčastnily zástupci/učitelé zúčastněných škol a také zástupci Magistrátu města Liberce za jejich zřizovatele.

Školy v nichž šetření probíhalo mají možnost požádat o „svoje“ výsledky za účelem konkrétnější analýzy.

Příloha č. 3

Česká asociace sester, sekce dětských sester Dětské oddělení Krajské nemocnice v Liberci, 2005

**Přednáška o bolestech hlavy u dětí školního věku
Přednášející sestra Radka Zydrová, oddělení větších dětí**

Cephalea – bolest hlavy bývá často projevem nejrůznějších onemocnění.

Statistika :

**v roce 2002 jsme hospitalizovali celkem 49 dětí s cephalou, z tohoto počtu
bylo 32 děvčat, 17 chlapců
v roce 2003 to bylo 58 dětí, 37 děvčat, 21 chlapců
v roce 2004 to bylo 46 dětí, 23 dívek, 23 chlapců**

Obtíže se nejvíce vyskytují v období školního roku.

Rozlišujeme 5 typů bolestí hlavy:

- Tenzí typ – tzv. neorganická cephalia
- Migréna
- Bolest hlavy vyvolaná onemocněním ORL orgánů, zubů, čelistí
- Bolest hlavy očního původu
- 5. Bolest hlavy u závažných neurologických onemocnění

Statistika :

- v roce 2002 bylo z celkového počtu 49 dětí s dg. cephalia:
1 dítě nádor CNS
1 dítě hydrocephalus
4 děti s jiným onemocněním
43 dětí s neorganickou bolestí hlavy= 87,7 %

v roce 2003 bylo z celkového počtu 58 dětí s dg. cephalia:
6 dětí s nádorem CNS
2 děti hydrocephalus
7 dětí s jiným onemocněním
43 dětí s neorganickou bolestí hlavy= 74,1 %

v roce 2004 bylo z celkového počtu dětí s dg. cephalia :
0 dětí s nádorem CNS
0 dětí hydrocephalus
15 dětí s jiným onemocněním
31 dětí s neorganickou bolestí hlavy = 67,4 %

Nejčastěji se u dětí vyskytuje tenzní typ bolesti hlavy. Jedná se o chronické bolesti hlavy, bolesti hlavy ze svalové kontrakce, stresové či psychogenní bolesti hlavy.

Bolest je záchvatovitá, oboustranná, tupá, tlaková, svíravá, je nejsilnější odpoledne.

Jako příklad uvedu následující kasuistiku:

Z neurologické poradny byl k hospitalizaci poslán devítiletý chlapec, který měl bolesti hlavy asi rok. Poslední dva měsíce měl bolesti hlavy denně. Obtíže začínaly ve škole a trvaly do odpoledne. Při bolestech polehával, byl unavený. V noci se bolestmi nebudil. Nezvracel. Bolesti měl i o prázdninách či víkendech.

Při přijetí byla provedena všechna vyšetření krve, moči, RTG vyšetření. Monitorovali jsme tělesnou teplotu, krevní tlak, diurézu. Všechna vyšetření byla v normě.

Po dobu hospitalizace si chlapec na bolesti hlavy nestěžoval. Vyhledával společnost sester, se kterými si velmi rád povídal, snažil se nám pomáhat s různými drobnými úkony. Neměl problémy se spolupacienty. Při rozhovorech s matkou, matka připustila problém mezi sourozenci. Chlapec byl propuštěn bez subjektivních potíží. Matce byla doporučena návštěva s dítětem v psychologické poradně.

Statistická čísla jsou jistým varováním. Děti se nám tímto způsobem chtějí něco říci, volají o pomoc. Uslyšíme je?

Děti s typem neorganických bolestí hlavy jsou u nás na oddělení spokojené, bez obtíží. Nepospíchají domů a vyhledávají často kontakt s dospělou osobou – sestrou, aby si mohly popovídat, svěřit se nám. Jsme totiž „neustále dostupné“. Vytvářejí se vztahy mezi sestrou a dítětem a tak se podílíme na konečné diagnóze.

Někteří rodiče nechtějí akceptovat, že je u jejich dítěte diagnostikována neorganická bolest hlavy a dožadují se dalších vyšetření, odcházejí na jiná pracoviště.

Čas věnovaný dětem, porozumění a umění naslouchat dětem se vyplatí nejen nám, zdravotnickým pracovníkům. A proto, naučme se naslouchat.

Příloha č. 4

Výňatek z rámcově vzdělávacího plánu

Základní vzdělávání na **2. stupni** pomáhá žákům získat vědomosti, dovednosti a návyky, které jim umožní samostatné učení a utváření takových hodnot a postojů, které vedou k uvážlivému a kultivovanému chování, k zodpovědnému rozhodování a respektování práv a povinností občana našeho státu i Evropské unie. Pojetí základního vzdělávání na 2. stupni je budováno na širokém rozvoji zájmů žáků, na vyšších učebních možnostech žáků a na provázanosti vzdělávání a života školy se životem mimo školu. To umožňuje využít náročnější metody práce i nové zdroje a způsoby poznávání, zadávat komplexnější a dlouhodobější úkoly či projekty a přenášet na žáky větší odpovědnost ve vzdělávání i v organizaci života školy.

Základní vzdělávání vyžaduje na 1. i na 2. stupni podnětné a tvůrčí školní prostředí, které stimuluje nejschopnější žáky, povzbuzuje méně nadané, chrání i podporuje žáky nejslabší a zajišťuje, aby se každé dítě prostřednictvím výuky přizpůsobené individuálním potřebám optimálně vyvíjelo v souladu s vlastními předpoklady pro vzdělávání. K tomu se vytvářejí i odpovídající podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Přátelská a vstřícná atmosféra vybízí žáky ke studiu, práci i činností podle jejich zájmu a poskytuje jim prostor a čas k aktivnímu učení a k plnému rozvinutí jejich osobnosti. Hodnocení výkonů a pracovních výsledků žáků musí být postaveno na plnění konkrétních a splnitelných úkolů, na posuzování individuálních změn žáka a pozitivně laděných hodnotících soudech. Žákům musí být dána možnost zažívat úspěch, nebát se chyby a pracovat s ní.

V průběhu základního vzdělávání žáci postupně získávají takové kvality osobnosti, které jim umožní pokračovat ve studiu, zdokonalovat se ve zvolené profesi a během celého života se dále vzdělávat a podle svých možností aktivně podílet na životě společnosti.

Základní vzdělávání má žákům pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání. V základním vzdělávání se proto usiluje o naplňování těchto cílů:

- **umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení**
- **podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů**
- **vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci**
- **rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých**
- **připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svěbytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a plnili své povinnosti**
- **vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě**
- **učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný**
- **vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a**

- duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi
- pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci

Klíčové kompetence představují **souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.** Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti.

Smyslem a cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti. Osvojování klíčových kompetencí je proces dlouhodobý a složitý, který má svůj počátek v předškolním vzdělávání, pokračuje v základním a středním vzdělávání a postupně se dotváří v dalším průběhu života. Úroveň klíčových kompetencí, které žáci dosáhnou na konci základního vzdělávání, nelze ještě považovat za konečnou, ale získané klíčové kompetence tvoří důležitý základ pro celoživotní učení žáka, jeho vstup do života a do pracovního procesu.

Klíčové kompetence nestojí vedle sebe izolovaně, různými způsoby se prolínají, jsou multifunkční, mají **nadpředmětovou podobu** a lze je získat vždy jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání. **Proto k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají.**

Ve vzdělávacím obsahu RVP ZV je učivo chápáno jako prostředek k osvojení činnostně zaměřených očekávaných výstupů, které se postupně propojují a vytvářejí předpoklady k účinnému a komplexnímu využívání získaných schopností a dovedností na úrovni klíčových kompetencí.

V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány: **kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní.**

Kompetence k učení

Na konci základního vzdělávání žák:

- vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, plánuje, organizuje a řídí vlastní učení, projevuje ochotu věnovat se dalšímu studiu a celoživotnímu učení
- vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě
- operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí a na základě toho si vytváří komplexnější pohled na matematické, přírodní, společenské a kulturní jevy
- samostatně pozoruje a experimentuje, získané výsledky porovnává, kriticky posuzuje a vyvozuje z nich závěry pro využití v budoucnosti

- poznává smysl a cíl učení, má pozitivní vztah k učení, posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení, naplňuje si, jakým způsobem by mohl své učení zdokonalit, kriticky zhodnotí výsledky svého učení a diskutuje o nich

Kompetence k řešení problémů

Na konci základního vzdělávání žák:

- vnímá nejruznější problémové situace ve škole i mimo ni, rozpozná a pochopí problém, přemýšlí o nesrovnalostech a jejich příčinách, promyslí a naplňuje způsob řešení problémů a využívá k tomu vlastního úsudku a zkušeností
- vyhledá informace vhodné k řešení problému, nachází jejich shodné, podobné a odlišné znaky, využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení, nenechá se odradit případným nezdarem a vytrvale hledá konečné řešení problému
- samostatně řeší problémy; volí vhodné způsoby řešení; užívá při řešení problémů logické, matematické a empirické postupy
- ověřuje prakticky správnost řešení problémů a osvědčené postupy aplikuje při řešení obdobných nebo nových problémových situací, sleduje vlastní pokrok při zdolávání problémů
- kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen je obhájit, uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí a výsledky svých činů zhodnotí

Kompetence komunikativní

Na konci základního vzdělávání žák:

- formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu
- naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhájí svůj názor a vhodně argumentuje
- rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění
- využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem
- využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi

Kompetence sociální a personální

Na konci základního vzdělávání žák:

- účinně spolupracuje ve skupině, podílí se společně s pedagogy na vytváření pravidel práce v týmu, na základě poznání nebo přijetí nové role v pracovní činnosti pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce
- podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevňování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá
- přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají
- vytváří si pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a

samostatný rozvoj; ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty

Kompetence občanské

Na konci základního vzdělávání žák:

- respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situací ostatních lidí, odmítá útlak a hrubé zacházení, uvědomuje si povinnost postavit se proti fyzickému i psychickému násilí
- chápe základní principy, na nichž spočívají zákony a společenské normy, je si vědom svých práv a povinností ve škole i mimo školu
- rozhoduje se zodpovědně podle dané situace, poskytne dle svých možností účinnou pomoc a chová se zodpovědně v krizových situacích i v situacích ohrožujících život a zdraví člověka
- respektuje, chrání a oceňuje naše tradice a kulturní i historické dědictví, projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům, smysl pro kulturu a tvořivost, aktivně se zapojuje do kulturního dění a sportovních aktivit
- chápe základní ekologické souvislosti a environmentální problémy, respektuje požadavky na kvalitní životní prostředí, rozhoduje se v zájmu podpory a ochrany zdraví a trvale udržitelného rozvoje společnosti

Kompetence pracovní

Na konci základního vzdělávání žák:

- používá bezpečně a účinně materiály, nástroje a vybavení, dodržuje vymezená pravidla, plní povinnosti a závazky, adaptuje se na změněné nebo nové pracovní podmínky
- přistupuje k výsledkům pracovní činnosti nejen z hlediska kvality, funkčnosti, hospodárnosti a společenského významu, ale i z hlediska ochrany svého zdraví i zdraví druhých, ochrany životního prostředí i ochrany kulturních a společenských hodnot
- využívá znalosti a zkušenosti získané v jednotlivých vzdělávacích oblastech v zájmu vlastního rozvoje i své přípravy na budoucnost, činí podložená rozhodnutí o dalším vzdělávání a profesním zaměření
- orientuje se v základních aktivitách potřebných k uskutečnění podnikatelského záměru a k jeho realizaci, chápe podstatu, cíl a riziko podnikání, rozvíjí své podnikatelské myšlení

Zdraví člověka je chápáno jako **vyvážený stav tělesné, duševní a sociální pohody**. Je utvářeno a ovlivňováno mnoha aspekty, jako je styl života, zdravotně preventivní chování, kvalita mezilidských vztahů, kvalita životního prostředí, bezpečí člověka atd. Protože je zdraví **základním předpokladem pro aktivní a spokojený život a pro optimální pracovní výkonnost, stává se poznávání a praktické ovlivňování rozvoje a ochrany zdraví jednou z priorit základního vzdělávání.**

Vzdělávací oblast **Člověk a zdraví** přináší základní podněty pro ovlivňování zdraví (poznatky, činnosti, způsoby chování), s nimiž se žáci seznamují, učí se je využívat a aplikovat ve svém životě. Vzdělávání v této vzdělávací oblasti směřuje především k tomu, aby žáci poznávali sami sebe jako živé bytosti, aby pochopili hodnotu zdraví, smysl zdravotní prevence i hloubku problémů spojených s nemocí či jiným poškozením zdraví. Žáci se seznamují s různým nebezpečím, které ohrožuje zdraví v běžných i mimořádných situacích, osvojují si dovednosti a způsoby chování (rozhodování), které vedou k zachování či posílení zdraví, a získávají potřebnou míru odpovědnosti za zdraví vlastní i zdraví jiných. Jde tedy z velké části o poznávání zásadních

životních hodnot, o postupné utváření postojů k nim a o aktivní jednání v souladu s nimi. Naplnění těchto záměrů je v základním vzdělávání nutné postavit na účinné motivaci a na činnostech a situacích posilujících zájem žáků o problematiku zdraví.

Při realizaci této vzdělávací oblasti je třeba klást důraz především na praktické dovednosti a jejich aplikace v modelových situacích i v každodenním životě školy. **Proto je velmi důležité, aby celý život školy byl ve shodě s tím, co se žáci o zdraví učí a co z pohledu zdraví potřebují. Zpočátku musí být vzdělávání silně ovlivněno kladným osobním příkladem učitele, jeho všestrannou pomocí a celkovou příznivou atmosférou ve škole. Později přistupuje důraz i na větší samostatnost a odpovědnost žáků v jednání, rozhodování a činnostech souvisejících se zdravím. Takto chápané vzdělávání je základem pro vytváření aktivních přístupů žáků k rozvoji i ochraně zdraví.**

Vzdělávací oblast Člověk a zdraví je vymezena a realizována v souladu s věkem žáků ve vzdělávacích oborech **Výchova ke zdraví a Tělesná výchova**, do níž je zahrnuta i zdravotní tělesná výchova. Vzdělávací obsah oblasti Člověk a zdraví prolíná do ostatních vzdělávacích oblastí, které jej obohacují nebo využívají (aplikují), a do života školy.

Vzdělávací obor **Výchova ke zdraví** přináší základní poznání o člověku v souvislosti s preventivní ochranou jeho zdraví. **Učí žáky aktivně rozvíjet a chránit zdraví v propojení všech jeho složek (sociální, psychické a fyzické) a být za ně odpovědný.** Svým vzdělávacím obsahem bezprostředně navazuje na obsah vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět. Žáci si upevňují hygienické, stravovací, pracovní i jiné zdravotně preventivní návyky, rozvíjejí dovednosti odmítat škodlivé látky, předcházet úrazům a čelit vlastnímu ohrožení v každodenních i mimořádných situacích. Rozšiřují a prohlubují si poznatky o rodině, škole a společenství vrstevníků, o přírodě, člověku i vztazích mezi lidmi a učí se tak dívat se na vlastní činnosti z hlediska zdravotních potřeb a životních perspektiv dospívajícího jedince a rozhodovat se ve prospěch zdraví. Vzhledem k individuálnímu i sociálnímu rozměru zdraví je vzdělávací obor Výchova ke zdraví velmi úzce propojen s průřezovým tématem Osobnostní a sociální výchova.

Vzdělávací obor **Tělesná výchova** jako součást komplexnějšího vzdělávání žáků v problematice zdraví směřuje na jedné straně k poznání vlastních pohybových možností a zájmů, na druhé straně k poznávání účinků konkrétních pohybových činností na tělesnou zdatnost, duševní a sociální pohodu. Pohybové vzdělávání postupuje od spontánní pohybové činnosti žáků k činnosti řízené a výběrové, jejímž smyslem je schopnost samostatně ohodnotit úroveň své zdatnosti a řadit do denního režimu pohybové činnosti pro uspokojování vlastních pohybových potřeb i zájmů, pro optimální rozvoj zdatnosti a výkonnosti, pro regeneraci sil a kompenzaci různého zatížení, pro podporu zdraví a ochranu života. Předpokladem pro osvojování pohybových dovedností je v základním vzdělávání žákův prožitek z pohybu a z komunikace při pohybu, dobře zvládnutá dovednost pak zpětně kvalitu jeho prožitku umocňuje.

Charakteristické pro pohybové vzdělávání je rozpoznávání a rozvíjení pohybového nadání, které předpokládá diferenciaci činností i hodnocení výkonů žáků. Neméně důležité je odhalování zdravotních oslabení žáků a jejich korekce v běžných i specifických formách pohybového učení - v povinné tělesné výchově, případně ve zdravotní tělesné výchově. Proto se nedílnou součástí tělesné výchovy stávají korektivní a speciální vyrovnávací cvičení, která jsou podle potřeby preventivně využívána v hodinách tělesné výchovy pro všechny žáky nebo jsou zadávána žákům se zdravotním oslabením místo činností, které jsou kontraindikací jejich oslabení.

Škola má současně povinnost nabízet veškerý obsah *Zdravotní tělesné výchovy* žákům III. (příp. II.) zdravotní skupiny v samostatných vyučovacích hodinách (jako adekvátní náhradu povinné tělesné výchovy nebo jako rozšíření pohybové nabídky v dalším vyučovacím předmětu dotovaném z disponibilní časové dotace). Tato nabídka vychází ze situace v moderní společnosti, která v mnohém život usnadňuje, ale paradoxně tím vyvolává už v dětském věku četná zdravotní oslabení, která je nutné napravovat a korigovat (z nedostatku intenzivního a vhodně zaměřeného pohybu, z dlouhodobého setrvávání ve statických polohách, z nadměrného příjmu potravy v nevhodné skladbě, z nekvalitního ovzduší, z četných stresových situací, nepříznivých sociálních vztahů atd.). Základní vzdělávání tak reaguje na poznatky lékařů, že zdravotních oslabení v celé populaci přibývá a zdravotně oslabené dítě potřebuje větší množství spontánních i cíleně zaměřených pohybových aktivit než dítě zdravé. Účast ve zdravotní tělesné výchově vede žáky k poznání charakteru jejich zdravotního oslabení i míry a rozsahu omezení některých činností. Současně předkládá konkrétní způsoby ovlivňování zdravotních oslabení (speciální cvičení, všestranně zaměřené pohybové činnosti, relaxační techniky, plavání atd.) a jejich zařazování do denního režimu žáků.

Cílové zaměření vzdělávací oblasti

Vzdělávání v této vzdělávací oblasti směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků tím, že vede žáky k:

- poznávání zdraví jako nejdůležitější životní hodnoty
- pochopení zdraví jako vyváženého stavu tělesné, duševní i sociální pohody a k vnímání radostných prožitků z činností podpořených pohybem, příjemným prostředím a atmosférou příznivých vztahů
- poznávání člověka jako biologického jedince závislého v jednotlivých etapách života na způsobu vlastního jednání a rozhodování, na úrovni mezilidských vztahů i na kvalitě prostředí
- získávání základní orientace v názorech na to, co je zdravé a co může zdraví prospět, i na to, co zdraví ohrožuje a poškozuje
- využívání osvojených preventivních postupů pro ovlivňování zdraví v denním režimu, k upevňování způsobů rozhodování a jednání v souladu s aktivní podporou zdraví v každé životní situaci i k poznávání a využívání míst souvisejících s preventivní ochranou zdraví
- propojování zdraví a zdravých mezilidských vztahů se základními etickými a morálními postoji, s volným úsilím atd.
- chápání zdatnosti, dobrého fyzického vzhledu i duševní pohody jako významného předpokladu pro výběr partnera i profesní dráhy, pro uplatnění ve společnosti atd.
- aktivnímu zapojování do činností podporujících zdraví a do propagace zdravotně prospěšných činností ve škole i v obci